

INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DO TRABALHO E DA EMPRESA

Departamento de Psicologia Social e das Organizações

**IDENTIDADE ÉTNICA E ESTRATÉGIAS DE ACULTURAÇÃO
EM CONTEXTOS MULTICULTURAIS: ESTUDOS COM
CRIANÇAS E AGENTES SOCIALIZADORES**

Luísa Manuela da Costa Ramos de Carvalho

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de

**Doutor em Psicologia Social e Organizacional
Especialidade em Psicologia Social**

Orientadora: Professora Doutora Maria Benedicta Bastos Vassalo Monteiro

Setembro de 2005

Este trabalho foi parcialmente financiado pela
Fundação para a Ciência e Tecnologia,
através do Programa SAPIENS,
Processo POCTI/PSI/41970/2001

"What gets us into trouble is not what we don't know.

It's what we know for sure that just ain't so."

Mark Twain

Agradecimento

Esta tese representa um oceano de contributos humanos. Foram contributos muito distintos entre si. Os mais académicos são livros, artigos, comunicações que me entusiasmarão e fizeram avançar. São o chão deste trabalho. Depois os professores e os colegas são a estrutura. A ouvir e a dialogar, umas vezes a concordar e outras a discordar, a ajudar e a ser ajudada, foi com os outros que realizei a investigação que apresento. Foram contributos que acontecerem ao longo de diferentes etapas, desde a decisão de iniciar este processo de doutoramento até à fase de escrita e entrega da tese nunca estive sozinha. Houve sempre alguém que apareceu, enviou um *email*, telefonou.

Assim, em cada linha deste trabalho encontro um contributo e para mim, esta troca, este construir conjunto do conhecimento no seio de uma comunidade, são a principal mais valia deste trabalho. Muito obrigado a todos.

A Professora Maria Benedicta Monteiro porque que me fez acreditar na importância da investigação como forma de interpretar e intervir nas desigualdades do mundo social constitui o contributo basilar desta tese. Foi muito importante a valorização imediata que deu à temática escolhida. As suas análises do meu trabalho, em pontos essenciais, fizeram-me progredir e deram-me confiança. Com experiência e sabedoria deu sentido ao que estava disperso, limou arestas, deu luz ao trabalho. Com infinita amizade não me deixou desistir. Obrigada!

O Professor Jorge Vala, a Professora Paula Castro, a Professora Luísa Lima, a Professora Lúcia Amâncio, a Professora Isabel Correia, a Professora Manuela Calheiros e a Professora Sílvia Silva contribuíram significativamente para a minha visão actual da investigação em psicologia social pelo que lhes gostaria de deixar aqui o meu agradecimento. A sua importância vai muito para além das referências bibliográficas que inclui na tese, que apenas testemunham as situações em que o seu contributo se

relacionou mais academicamente com o tema da tese. Em particular, a Professora Paula Castro que, com a sua amizade de longos anos e conhecimentos, me permitiu avançar quando parei. Obrigada!

A Professora Rosa Novo contribuiu largamente para a realização deste trabalho. O rigor do seu pensamento é sempre uma inspiração. A sua amizade constante acompanhou toda esta fase da minha vida, principalmente nos momentos mais difíceis. Muito obrigada Rosa!

A Professora Ana Paula Guinote lida com a investigação com determinação e competência. A sua atitude estimula-me. As nossas trocas de impressões concretizaram melhorias significativas nos meus textos. Muito, muito obrigada!

Os meus colegas, Cícero Pereira, Cristina Marinho, Sérgio Moreira e Sibila Marques marcaram, quase todas as fases do meu trabalho com a certeza do seu apoio e amizade, além dos múltiplos comentários fundamentados. O contributo do Cícero está presente na força que me deu sobre o trabalho, no apoio nas análises de dados e principalmente por contar com a sua amizade. O contributo da Sibila foi muito especial pela ajuda que me deu a valorizar o trabalho junto das crianças e das mães e a gostar do meu trabalho. Também foi fundamental na realização do estudo sobre os estereótipos dos professores por todo o apoio na metodologia, construção dos instrumentos e análise dos dados. O Sérgio, com as suas sugestões sempre muito práticas, aumentou significativamente a qualidade dos primeiros capítulos teóricos e o seu bom-humor descontraíu-me imenso. A Cristina contribuiu também para organizar o meu pensamento em múltiplas situações, revendo pacientemente partes do trabalho em que me sentia confusa. Pela amizade e competência, muito obrigada a todos.

A Professora Helena Carvalho, como professora do programa doutoral, foi um contributo importante para a minha formação como investigadora na dimensão de

tratamento e análise estatística de dados. A sua maneira de estar marcou positivamente a minha aproximação à estatística. Queria agradecer, em especial, o apoio dado ao tratamento de dados do primeiro estudo.

Comecei esta tese a trabalhar com a Margarida Rebelo e a Carla Mouro e ambas marcaram os primeiros estudos efectuados nesta investigação. Ensinaram-me imenso e disponibilizaram horas de trabalho com os meus tratamentos estatísticos e preparação de comunicações. Não esquecerei esse apoio. Muito obrigada.

A colaboração para a realização dos diferentes estudos inclui também a participação dos tarefeiros de investigação a Dr.^a Maria João Santos, Dr.^a Patrícia Costa, Dr.^a Rita Pinho e Dr.^a Ana Rita Fialho e de três estagiários o Dr. João António, Dr. José Pedro Dias e Dr.^a Augusta Correia. A Augusta, por pertencer à comunidade cabo-verdiana, foi a minha ponte para os bairros e para as mães africanas. O seu contributo está particularmente presente no quinto estudo sobre as crenças maternas. Muito obrigada a todos.

Outros contributos académicos importantes vieram dos colegas do DEPSO onde trabalhei e partilhei conhecimentos com a Dr.^a Joana Alexandre, Dr.^a Dalila França, Dr.^a Alexandra Gonçalves, Dr. Ricardo Rodrigues, Dr.^a Ana Rita Guerra, Dr.^a Patrícia Duarte e Dr.^a Annelyse Pereira que, num contexto de amizade, me ajudaram a avançar. Muito obrigada!

A minha instituição Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, com os meus colegas e funcionários por ter ser uma instituição acolhedora e dinâmica, com pessoas excepcionais, além de me possibilitar a oportunidade de fazer doutoramento foi solidária nos momentos difíceis. Obrigada!

Também tive contributos solidários de colegas, de áreas mais distantes da psicologia social, mas próximos em amizade como Dr.^a Odília Teixeira, Dr.^a Salomé,

Dr.^a Irene Santos e a Dr. Bárbara Mourão (FPCE de Lisboa), Dr.^a Margarida Espanha, Dr.^a Filomena Carnide (FMH) e Dr.^a Joana Campos (ESE de Santarém). Com amizade e algumas preocupações partilhadas estiveram disponíveis para me ajudar. Sentir que estavam disponíveis foi essencial. Obrigada!

Também todos os que colaboraram no trabalho de campo foram um contributo vital e tornaram essa fase do trabalho apaixonante. Nas escolas, onde recolhi esse contributo, veio de pessoas como a Dr.^a Fátima Cruz, na escola da Cova da Moura, da Dr.^a Ernestina, Dr. Arnaldo, Dr.^a Luísa, Dr. Gabriel, Dr.^a Fátima, do Monte da Caparica, Dr.^a Fernanda e Dr.^a Isilda, do Laranjeiro, da Dr.^a Maria João no Vale da Amoreira, da Dr.^a Vanda Vilela em Camarate e das directoras e professoras das Escola do Vale da Amoreira, Corroios, Baixa da Banheira, Camarate, Olivais e Arrentela. Para recolher dados num dos bairros foi essencial a colaboração da Associação Moinho da Juventude, onde saliento o apoio da psicóloga Dr.^a Catarina Laranjeiro, da professora Tanha e da Senhora Dona Rosário Furtado. Num outro bairro tive o contributo empenhado da Senhora Dona Paulina Lopes para contactar as mães cabo-verdianas que participaram nos estudos. Em tarefas associadas à recolha de dados nas escolas, tive também o contributo dos jovens estudantes Filipa Brito, Mariana Lencastre, Lourenço Onofre e Francisco Onofre.

Também constitui um contributo emocional importante as amigas, que mais de perto se preocuparam e seguiram a realização desta tese com preocupação e amizade, dando força e incentivo Maria Alcina Mendes, Marta Monteiro, Sofia Teixeira de Abreu, Mariana Poppe, Eunice Ribeiro, Sofia Farrajota, Filipa Feital, Ana Mendonça, Conceição Castel Branco, Lúcia Gonçalves, Manuela Encarnação, Ju Serpa Pimentel, Helena Lencastre, Selene Fernandes, Isabel Gorjão, Esther Mata, Teresa Proença e Sónia Botas.

O meu universo familiar possibilitou-me realizar esta tese rodeada de uma ternura e apoio que só uma família pode dar. O meu marido, os meus filhos, a minha mãe, a minha avó, a minha sogra. Muito, muito obrigada minha querida família por serem como são.

Mas deram mais do que amor. O meu marido Marcos Onofre leu toda a tese, corrigiu todas as primeiras, intermédias e últimas versões e discutiu a lógica das ideias expostas. Por último, substituiu-me na organização do quotidiano familiar. Foi um verdadeiro companheiro de luta! Muito obrigada!

Os meus filhos, Lourenço e Francisco, foram persistentemente solidários para além do que seria de esperar. Realizaram múltiplas tarefas de apoio, tiraram fotocópias, organizaram os presentes para as crianças participantes e integraram muita informação sobre o tema da tese. Além disso contiveram o desejo de me interromper, pedir coisas ou mesmo conversar para respeitar o meu trabalho. Foram mais autónomos num conjunto muito variado de tarefas e substituíram-me em muitas. De certa forma, esta tese fez tanto parte da minha vida como da deles. Foi uma etapa difícil, pela minha indisponibilidade e tensão, mas que superaram com sucesso. Muito obrigada!

Resumo

Esta dissertação visou a compreensão da identidade étnica das crianças de minorias étnicas e de factores determinantes da sua socialização. Relativamente à identidade étnica, verificámos que as crianças de origem africana, comparativamente com as lusas, se descreviam utilizando mais atributos sociais que pessoais. No Estudo 2 observámos que as crianças tendiam a comportar-se de acordo com o desejo dos pais de que elas fossem cabo-verdianas ou portuguesas, associação mediada pela sua identidade étnica. No Estudo 3 constatámos que o insucesso escolar das crianças de origem africana variava em função da sua identidade étnica e com a composição étnica da escola que frequentavam. Observámos uma interacção entre a identidade étnica e a composição étnica da escola sobre o sucesso escolar. Ao analisar a socialização étnica, através do pensamento dos professores e dos pais sobre a etnicidade e a educação das crianças identificámos, no Estudo 4, quatro conjuntos distintos de ideias. Observámos que as mães brancas se distinguiram das negras na defesa de ideias menos tradicionais, e que a formação multicultural e a composição étnica da turma que leccionam diferenciavam as ideias dos professores. No Estudo 5, constatámos a relação entre a identidade étnica materna e as suas crenças sobre socialização étnica. No Estudo 6, observámos que os professores descreviam os alunos de origem africana de uma forma estereotípica. Nas conclusões discutimos a complexidade e dinâmica da identidade étnica na infância e a especificidade do processo de socialização das crianças de origem africana tanto na família como na escola.

Palavras-Chave: Identidade étnica, socialização étnica, infância, estratégias de aculturação

Abstract

The first objective of this thesis was to analyse the role of the ethnic identity of children of African origin. Three studies were carried out for this effect. In Study 1 it has been found that black children describe themselves using more social attributes than personal ones, and those attributes are more negative than positive when compared to responses from white children. In Study 2 it has been found that the Cape-Verdean children investigated behaved according to the social identity that they had perceived to be the wished one by their parents. In Study 3 it has been found that for the black children investigated the level of their achievement in school is dependent on their ethnic identity and on the ethnic mix in their school. The second objective of this thesis was to characterise what the teachers and the parents thought about issues connected with ethnicity and children's education. In Parts 4 and 5 of this thesis the educational beliefs of the teachers and of the mothers of black and white children, are characterised through identification of the differences in their educational thinking and through the understanding of the thinking of the mothers as a function of their ethnic identity. In Part 6, the stereotypes that the teachers investigated have in relation to children of African origin, have been characterised. In conclusion, the results of the studies carried out and described in this thesis help the better understanding of the way children from ethnic minorities develop and integrate in the wider society they live in.

Keywords: Ethnic Identity, Acculturation, Socialization, Familial

PsyInfo: 180 – Idade Escolar, 3020 – Processos Grupais e Interpessoais

ÍNDICE GERAL

Agradecimento.....	iv
Resumo.....	x
Abstract	xii
ÍNDICE GERAL	xiv
ÍNDICE DE TABELAS.....	xvi
ÍNDICE DE FIGURAS.....	xvii
INTRODUÇÃO.....	1
1. Problema.....	3
2. Objectivos.....	6
3. Estrutura do trabalho	7
CAPÍTULO 1 – PSICOLOGIA DAS MINORIAS ÉTNICAS.....	11
1. Conceito de raça e etnia.....	13
2. Identidade minoritária	16
3. Etnicidade e estereótipos	26
Conclusões.....	32
CAPÍTULO 2 – IDENTIDADE ÉTNICA E ORIENTAÇÕES DE ACULTURAÇÃO.....	35
1. Identidade social e relações entre grupos	37
2. Identidade étnica, aculturação e imigração.....	45
3. Desenvolvimento da identidade étnica em crianças	51
Conclusões.....	58
CAPÍTULO 3 – A ESCOLA COMO CONTEXTO DE SOCIALIZAÇÃO ÉTNICA	59
1. Desempenho escolar em escolas multiétnicas	61
2. Identidade Étnica e Desempenho Escolar	66
3. Escolarização de crianças de minorias étnicas em Portugal.....	68
Conclusões.....	75
CAPÍTULO 4 – SOCIALIZAÇÃO RACIAL E ÉTNICA	77
1. Pensamento dos Agentes Socializadores.....	79
2. Crenças sobre socialização racial e étnica.....	85
3. O pensamento dos professores.....	93
Conclusões.....	101
CAPÍTULO 5 - ASSIMETRIA DE AUTO-PERCEPÇÃO ÉTNICA E AUTO-ESTIMA NA INFÂNCIA ENTRE GRUPOS ÉTNICOS MINORITÁRIO E MAIORITÁRIO (ESTUDO 1).....	103
1. Introdução e objectivos	105
2. Método.....	109
3. Resultados.....	112
4. Discussão	117
CAPÍTULO 6 – META-EXPECTATIVAS DE SOCIALIZAÇÃO PARENTAL E ORIENTAÇÕES DE ACULTURAÇÃO. O PAPEL MEDIADOR DA IDENTIDADE ÉTNICA (ESTUDO 2).....	121
1. Introdução e objectivos	123
2. Método.....	126
3. Resultados.....	130
4. Discussão	137

CAPÍTULO 7 – PAPEL DA IDENTIDADE ÉTNICA E DA COMPOSIÇÃO ÉTNICA DA ESCOLA NO DESEMPENHO ESCOLAR DE CRIANÇAS DE ORIGEM AFRICANA (ESTUDO 3)	141
1. Introdução e objectivos	143
2. Método.....	145
3. Resultados.....	147
4. Discussão	149
CAPÍTULO 8 – CRENÇAS DOS AGENTES SOCIALIZADORES SOBRE INFÂNCIA, APRENDIZAGEM E ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS EM CONTEXTOS ESCOLARES MULTICULTURAIS (ESTUDO 4)	151
1. Introdução e objectivos	153
2. Método.....	156
3. Resultados.....	159
4. Discussão	167
CAPÍTULO 9 – IDENTIDADE MATERNA E CRENÇAS SOBRE SOCIALIZAÇÃO RACIAL E ÉTNICA (ESTUDO 5)	173
1. Introdução e objectivos	175
2. Método.....	176
3. Resultados.....	179
4. Discussão	185
CAPÍTULO 10 – CRENÇAS ESTEREOTÍPICAS DOS PROFESSORES SOBRE OS ALUNOS DE ORIGEM AFRICANA. O EFEITO DA EXPERIÊNCIA LECTIVA E DA FORMAÇÃO MULTICULTURAL (ESTUDO 6).....	189
1. Introdução e objectivos	191
FASE 1	195
2. Método.....	195
3. Resultados.....	196
4. Discussão	199
FASE 2	199
5. Método.....	200
6. Resultados.....	201
7. Discussão	206
CAPÍTULO 11 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	209
1. Introdução.....	211
2. Síntese geral dos resultados	211
3. Perspectivas futuras.....	215
4. Implicações práticas	216
BIBLIOGRAFIA	217
ANEXOS.....	235
ANEXO 1 – Instrumento de recolha de dados do estudo 1.....	237
ANEXO 2 – Ficha de treino do estudo 2	241
ANEXO 3 – Instrumento de recolha de dados do estudo 2.....	245
ANEXO 4 – Instrumento de recolha de dados do estudo 3.....	253
ANEXO 5 – Instrumento de recolha de dados do estudo 4.....	257
ANEXO 6 – Instrumento B de recolha de dados do estudo 4	265
ANEXO 7 – Instrumento de recolha de dados do estudo 5.....	271
ANEXO 8 – Instrumento de recolha de dados do estudo 6.....	277

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Frequências da presença ou ausência de cada atributo nos protocolos	112
Tabela 2 - Dimensões e valores próprios	113
Tabela 3 – Medidas de discriminação, por variável e por dimensão.....	113
Tabela 4 – Coordenadas dos atributos nas dimensões	114
Tabela 5 – Operacionalização do conceito de Identidade.....	127
Tabela 6 – Operacionalização do conceito de Orientações de Aculturação	128
Tabela 7 – Operacionalização do conceito de Meta-percepção de socialização étnica	129
Tabela 8 - Cargas Factoriais, Valores Próprios e Alfas de Cronbach das Orientações de Aculturação	133
Figura 1 – Diagrama da mediação da identidade étnica	135
Tabela 9 Estatística descritiva relativa à relação entre composição étnica e insucesso escolar	148
Tabela 10- Distribuição das mães por grupo étnico e nível de escolaridade	157
Tabela 11- Estrutura das crenças educativas dos agentes socializadores: Mães e professoras.....	160
Tabela 12: Médias e Desvios Padrões nos factores de crenças sobre o desenvolvimento, a educação e a integração escolar da diferença	161
Tabela 13: Médias e desvios-padrão das crenças educativas por agente socializador .	162
Tabela 14: Médias e desvios-padrão dos factores de crenças educativas maternas por grupo étnico	164
Tabela 15 – Análise das crenças dos professores por Formação Inicial em Educação Multicultural e participação no Projecto Entreculturas	165
Tabela 16– Análise das crenças dos professores por composição étnica das turmas..	166
Tabela 17 - Cargas Factoriais, Valores Próprios e Alfas de Cronbach da Estrutura das crenças das mães.....	184
Tabela 18 – Atributos dos alunos lusos	196
Tabela 19 – Atributos dos Alunos Africanos	198
Tabela 20 - Crença estereotípica associada aos alunos de origem africana.....	204

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Diagrama da mediação da identidade étnica	135
--	-----

INTRODUÇÃO

1. Problema

Muitas sociedades contemporâneas, integrando fluxos migratórios importantes, constituíram-se como sociedades multiculturais (Eurostat, 2004). Esta multiculturalidade tem suscitado varias questões à psicologia social, entre as quais a necessidade de compreender o modo como se adquirem e desenvolvem na infância as percepções de pertença a grupos e categorias étnicas e qual o papel que a socialização desempenha no desenvolvimento da identidade étnica nas crianças e na relação que estas estabelecem com a sociedade em que vivem.

A natureza e as consequências das diferenças na educação dos filhos entre famílias de diferentes grupos culturais têm sido objecto, nas últimas décadas, de um interesse crescente dos investigadores oriundos de diferentes quadros teóricos das ciências sociais e humanas (Aboud, 1988; Garcia Coll, 2001). Este interesse não se dirige apenas à diversidade, mas evidencia também uma progressiva preocupação com o desenvolvimento e escolarização, marcada pelo insucesso, das crianças dos grupos social e culturalmente desvalorizados (Phinney & Rotheram, 1987).

Esta dissertação insere-se na investigação que, no âmbito dos estudos da psicologia social do desenvolvimento, tem analisado o problema da identidade étnica e das orientações de aculturação de crianças de grupos minoritários, em contextos marcados pela imigração e no modo como são socializadas tanto pela família como pela escola em contextos marcados pela imigração.

A construção da identidade étnica na infância tem sido estudada em todas as sociedades multiculturais ocidentais, sendo muito significativa a investigação (Phinney & Rotheram, 1987) que, desde há 30 anos, tem vindo a ser desenvolvida nos Estados Unidos e que tem alertado para as especificidades relativas ao crescimento

em contextos biculturais e as suas implicações no desenvolvimento durante a infância (LaFromboise, Coleman, & Gerton, 1993). As crianças de grupos étnicos minoritários crescem entre a cultura vivida pelos seus pais e a cultura dominante do país em que vivem e são escolarizados, entre dois mundos culturais, entre dois grupos de estatuto desigual. Por esta razão, a investigação tem relevado a necessidade de conhecer o processo de construção da identidade étnica, nomeadamente verificar em que medida envolve a identificação com um ou com ambos os grupos. A principal questão aí analisada relaciona-se com o grau e a qualidade do envolvimento que a criança mantém com a cultura que herda dos seus pais e a forma como responde e se insere no grupo nacional.

Ao educar os filhos em contextos biculturais, as famílias de grupos minoritários defrontam-se com uma tarefa educativa que lhes é muito específica: educar eficazmente um filho entre a cultura familiar e a cultura nacional, numa sociedade que podem sentir como atravessada por ideias racistas e de discriminação (Phinney & Rotheram, 1987). As condições e circunstâncias de vida podem levar os pais a dar importância a crenças e práticas muito diversas com consequências distintas para o desenvolvimento e integração dos seus filhos (Goodnow & Collins, 1990; Palacios, 1988). Neste contexto, o modo como as famílias educam os filhos é considerado um objecto de estudo muito relevante (Garcia Coll, Meyer, & Brillon, 1995) que tem sido relativamente negligenciado. Neste sentido, torna-se necessário desenvolver investigação, tanto sobre a socialização parental como sobre a construção da identidade étnica nas crianças.

O insucesso escolar persistente das crianças de minorias étnicas desde o início da escolaridade básica, comprometendo a aquisição das competências que alicerçam o pleno exercício da cidadania, deve ser considerado como um possível indicador de

que sua integração não é tarefa fácil e de que a investigação necessita de se debruçar sobre os factores que lhe estão associados (Monteiro, 2002).

Em Portugal, o sucesso escolar dos filhos de imigrantes de Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), desde o 1.º Ciclo do Ensino Básico, é significativamente mais baixo do que a média nacional (Bastos & Bastos, 1999). Destes, os alunos de origem cabo-verdiana encontram-se em dupla desvantagem, uma vez que apresentam uma média de sucesso menor que a média nacional global e simultaneamente menor que todos os outros grupos de filhos de imigrantes dos PALOP presentes no sistema educativo. Os cabo-verdianos possuem frequentemente uma ascendência africana visível e são categorizados pelos membros do grupo maioritário, os portugueses “brancos”, em função da cor e não tanto com base na categoria de estrangeiros, imigrantes ou de portugueses de origem africana, como nos mostram os trabalhos sobre racismo e discriminação em relação aos negros desenvolvidos na sociedade portuguesa (Vala, 1999; Vala, Brito, & Lopes, 1999; Vala, Ferreira, Lima, & Lopes, 2004).

Para o enquadramento conceptual e metodológico do problema estudado na pesquisa que relatamos, recorreremos à literatura da psicologia social, que tem desenvolvido uma grande diversidade de modelos de análise para compreender e explicar as relações intergrupais com especial realce na Teoria da Identidade Social (Tajfel, 1978), a qual se tem mostrado particularmente útil para analisar as relações entre condições sociais e processos sócio-cognitivos, contribuindo para um conhecimento mais alargado do desenvolvimento da criança de grupos étnicos minoritários e sua socialização, tanto na família como na escola.

2. Objectivos

Considerando a necessidade de compreender a forma como se processa a socialização da identidade étnica e das orientações de aculturação em crianças pertencentes a grupos étnicos minoritários (crianças com ascendência africana), foram dois os objectivos gerais dos estudos desenvolvidos, a saber:

O primeiro foi o de contribuir para compreender a construção da identidade étnica e das orientações de aculturação na infância e a sua relação com o desempenho escolar. Este primeiro objectivo envolveu três objectivos mais específicos:

1. Identificar o conteúdo das auto-descrições de crianças em função do estatuto do seu grupo étnico de pertença (minoritário versus maioritário);
2. Analisar o papel mediador da identidade étnica na relação entre a percepção das expectativas parentais e as orientações de aculturação na infância;
3. Examinar, em crianças de ascendência africana, o seu sucesso escolar em função, tanto da sua identificação étnica, como da composição étnica da escola que frequentam.

O segundo grande objectivo foi o de estudar o modo como dois importantes agentes de socialização das crianças – a família e a escola – organizam as suas ideias, atitudes e expectativas, tanto acerca da sua função socializadora como acerca das crianças. Este objectivo, incluiu igualmente três objectivos mais particulares:

1. Identificar a especificidade da estrutura e do conteúdo das crenças relativas à educação e desenvolvimento das crianças em função do tipo de agente socializador – mães ou professores – e da origem étnica das famílias – mães de ascendência africana e mães de ascendência portuguesa.
2. Estudar, em mães de origem africana, a natureza das relações entre a identidade étnica materna e as suas crenças educativas em relação às

potenciais orientações de aculturação dos filhos (transmissão do património cultural familiar e adaptação à cultura nacional), formas de lidar com a discriminação e atitudes dos professores face à herança cultural dos alunos.

3. Analisar a hipótese de que os professores desenvolvem crenças estereotípicas específicas, potencialmente estigmatizantes, sobre os alunos de ascendência africana.

3. Estrutura do trabalho

Nesta dissertação apresentamos, em primeiro lugar, a revisão de literatura que sustentou a delimitação da problemática em estudo e, em segundo lugar, os seis estudos que constituem o trabalho empírico realizado. A revisão de literatura estrutura-se em torno de quatro capítulos. No primeiro centramo-nos no contributo da psicologia social relativamente ao estudos das minorias étnicas, discutindo os conceitos de raça e etnia, a compreensão das relações entre os grupos minoritário e maioritários e o papel dos estereótipos. No segundo, debruçamo-nos sobre os conceitos de identidade étnica e sobre as orientações de aculturação em crianças discutindo as implicações de crescer em contextos biculturais e revendo a investigação sobre o desenvolvimento da identidade étnica na infância. No terceiro capítulo, realizamos uma síntese da literatura sobre a relação entre identidade étnica e desempenho escolar e discutimos a investigação relativa ao insucesso escolar das crianças de grupos minoritários. Finalizamos a revisão da literatura com um capítulo sobre a socialização étnica, onde são analisados estudos relativos ao pensamento dos educadores, nomeadamente as ideias dos pais sobre socialização étnica – focando o ambiente familiar – e as ideias dos professores sobre as crianças de grupos étnico minoritários, salientando também a importância do ambiente escolar.

Na sequência da problemática são apresentados, em diferentes capítulos, cada um dos seis estudos empíricos realizados: três estudos relativos à identidade étnica e às estratégias de aculturação realizados com crianças; e três estudos sobre a socialização étnica realizados com agentes socializadores. No primeiro estudo procurámos perceber como é que as referências a características pessoais e sociais são utilizadas pelas crianças como atributos específicos do auto-conceito. Para este efeito, procedemos à comparação entre as referências a características pessoais e sociais utilizadas por crianças de origem africana (grupo étnico minoritário) e as mesmas referências utilizadas por crianças portuguesas que representam, no contexto nacional, o grupo étnico maioritário (Capítulo 5). No segundo estudo, analisámos a importância da identidade étnica nas crianças, indagando o seu papel mediador entre as meta-expectativas de socialização familiar e as orientações de aculturação que estas adoptam. Tivemos como objectivo contribuir para o debate teórico sobre a ortogonalidade da estrutura, tanto da identidade étnica como das orientações de aculturação e analisar a relação que estabelecem entre si. A análise da percepção das expectativas parentais em associação com a identidade étnica e as estratégias de aculturação das crianças, num período anterior à adolescência, envolvendo a construção de instrumentos específicos para o estudo da socialização étnica no grupo dos cabo-verdianos, representa o segundo contributo deste capítulo (Capítulo 6). No terceiro estudo, continuámos a examinar a importância da identidade étnica minoritária, mas analisando a forma como esta se relaciona com o desempenho escolar das crianças, considerando como variável moderadora a composição étnica dos contextos escolares que as crianças frequentavam. Tivemos como objectivo integrar o debate sobre o insucesso escolar das crianças de minorias étnicas em contextos escolares multiétnicos, onde a identidade social adquire um sentido

estratégico fundamental, de negociação em diferentes condições de contacto entre grupos sociais assimétricos, que necessita de ser evidenciado (Capítulo 7). Com este conjunto de três estudos, aprofundámos o conhecimento sobre a identidade étnica minoritária e as orientações de aculturação que as crianças adoptam na infância em diferentes condições de socialização.

Na sua sequência, apresentamos os três estudos realizados sobre o processo de socialização subjacente à formação da identidade étnica quando as crianças entram na escola. Assim, no quarto estudo caracterizámos as ideias das mães e dos professores sobre o desenvolvimento e educação de crianças em contextos escolares multiétnicos, o que nos levou à representação das matrizes presentes nos contextos de socialização familiar e escolar. Foram ainda comparadas as ideias de mães portuguesas e de mães imigrantes de origem africana, procurando perceber a influência da etnia no pensamento materno. Relativamente ao estudo do pensamento dos professores, procurámos analisar a influência de dois factores de variabilidade das suas ideias - a formação profissional específica para a educação multicultural e a composição étnica das escolas em que leccionam (Capítulo 8). No quinto estudo, analisámos as ideias de mães de crianças de ascendência africana sobre educação bicultural. Neste estudo, procedemos ainda à análise da complexidade das origens das crenças dos educadores sobre educação de crianças, na linha de anteriores estudos desenvolvidos em Portugal (Capítulo 9). No estudo 6, procurámos compreender o pensamento dos professores sobre os alunos de minorias étnicas, estudando o conteúdo das crenças estereotípicas associadas aos alunos em função da sua origem étnica. Simultaneamente estudámos o impacto que a experiência de leccionação com alunos de minorias étnicas e a formação em educação multicultural dos professores tem sobre as suas próprias crenças. Com este estudo, pretendemos descrever e enquadrar teoricamente as atitudes

dos professores brancos face a uma categoria minoritária, os alunos de origem africana, vistos como distintos dos alunos do grupo maioritário, os alunos de origem portuguesa. A hipótese que explorámos neste estudo foi a de que o conteúdo das crenças dos professores ao basear-se na diferenciação e inferiorização racial e cultural das crianças de origem africana configura uma manifestação de racismo subtil (Capítulo 10).

No seu conjunto, os seis estudos apresentados procuraram articular os processos psicológicos e a dinâmica das relações sociais entre grupos, relacionando o nível de análise ideológico e cultural com processos individuais, evidenciando a ideia de que o contexto e as configurações situacionais são importantes, tanto para a criança que constrói a consciência de quem é e se define através da sua relação com os outros, como para os adultos que a educam, seja na família seja na escola.

Finalizamos esta tese com um capítulo de conclusões gerais sobre os dois conjuntos de estudos realizados, com uma reflexão crítica sobre a contribuição dos estudos efectuados para o alargamento do conhecimento neste domínio e com sugestões para futuras investigações em função das várias questões que este trabalho suscitou.

CAPÍTULO 1 – PSICOLOGIA DAS MINORIAS ÉTNICAS

1. Conceito de raça e etnia

Estudar a forma como se desenvolve, desde a infância, a pertença a grupos e categorias étnicas implica inevitavelmente uma referência sistemática aos conceitos de “*raça*” e de “*etnia*”. Dada a variabilidade conceptual destes conceitos, importa proceder, desde logo, ao esclarecimento do sentido com que neste estudo são empregues, o que constituirá a preocupação das linhas que se seguem.

Raça e legitimação do racismo

A noção de *raça* foi inicialmente divulgada pela antropologia física clássica, a partir de critérios morfológicos como a cor da pele, a forma craniana e a textura do cabelo (Vieira, 1995), generalizando a ideia da existência de três *raças* principais: brancos (*caucasóide*), amarelos (*mongolóide*), e negros (*negróide*). A hipótese da ligação entre estas características físicas e as diferentes aptidões e capacidades dos indivíduos foi realizada pela psicologia. No início do século XIX, a psicologia desenvolveu uma série de testes, em especial, testes relativos ao Quociente de Inteligência que viriam a constituir uma das formas ‘inequívocas’ de demonstrar a alegada superioridade intelectual dos brancos (Vieira, 1995). Desta forma, a antropologia e a psicologia, quaisquer que fossem os critérios utilizados, contribuíram para posicionar no cimo da escala da superioridade humana os *brancos*, e os *negros* em baixo, ocupando os *amarelos* a posição intermédia, mas muito mais próximos deste últimos do que dos primeiros. Com a incorporação destas ideias no senso comum, consolidou-se a ideia de que existe uma base científica para preconceito, racismo, e discriminação contra grupos considerados como racialmente inferiores (Jahoda, 1999; Vieira, 1995).

A definição clássica de preconceito é dada por Allport (1954) que o define como o conjunto das atitudes adversas ou hostis em relação a uma pessoa que pertence a um grupo, simplesmente porque ela faz parte desse grupo. Para Vala, Brito e Lopes (1999b) o racismo corresponde a uma configuração multidimensional, e tendencialmente articulada, de crenças e emoções negativas relativamente a um membro ou a todo um grupo, categorizado e objectivado como um grupo “racial” a partir da cor. Nesta perspectiva, o racismo é visto como um processo de hierarquização, exclusão e discriminação contra um indivíduo ou toda uma categoria social que é identificada como diferente. Esta diferença entre indivíduos ou grupos é feita a partir de uma marca física externa como, por exemplo, a cor de pele que é associada a uma cultura específica e a comportamentos próprios. Assim, o racismo corresponde a uma redução do cultural ao biológico, uma vez que associa as diferenças de cultura a diferenças biológicas (Jahoda, 1999). Já a discriminação é definida como um comportamento ou conjunto de acções contra um grupo alvo ou membros desse grupo (Allport, 1954).

Etnia e perda da legitimidade do racismo

No decurso do século XX, o conceito de “raça” foi problematizado em consequência de um conjunto de mudanças sociais e políticas ocorridas nas décadas de 40 e de 50, como por exemplo, as críticas aos regimes fascistas, a adopção da Declaração Universal dos Direitos Humanos proclamada pela resolução 217-A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de Dezembro de 1948, existindo um forte movimento de censura à diferenciação racial dos grupos humanos e ao racismo. Simultaneamente, muitos trabalhos começaram a questionar as bases científicas da suposta superioridade da *raça branca*, forçando a hierarquização racial a ser afastada

dos discursos públicos, introduzindo no pensamento do senso comum a ideia de que não é legítima a discriminação com base em critérios raciais (Taguieff, 1987).

Categorização social, etnia e racismo

Nos anos 60, a UNESCO (UNESCO, 1960/1973) condenou as classificações raciais e sugeriu a utilização da expressão *grupos étnicos* como uma expressão não racista e não discriminatória, mas esta medida não pareceu ter o efeito previsto na redução do racismo.

Não obstante estas transformações, o preconceito e o racismo permanecem como problemas graves nas sociedades actuais apenas mudando a forma como a discriminação é expressa. Com efeito, os estudos sobre o racismo em Portugal (Vala, Lopes, & Brito, 1999) e (Vala, 2003) defendem que a utilização desta nova designação corresponde, ela mesma, a um novo tipo de racismo, fruto da progressiva substituição da ideia de *raça* associada às diferenças genotípicas dos grupos humanos, pela ideia de *grupo étnico* associada às suas diferenças culturais e comportamentais, mantendo-se inalteráveis os processos de inferiorização das minorias que fundamentam as ideias racistas uma vez que a diferenciação dos grupos sociais com base em diferenças culturais não viola a norma social vigente anti-racista. Estes autores defendem assim, que a noção de etnia, enquanto expressão “politicamente correcta”, veio substituir progressivamente a noção de *raça* mas, que, à semelhança da anterior, continua a servir para hierarquizar os grupos sociais associando uns a culturas superiores e outros a culturas inferiores. Exemplo flagrante desta nova distinção é que o termo *etnia* ou *grupo étnico* não é comumente utilizado para descrever grupos minoritários de estatuto sócio económico elevado, mesmo quando se trata de grupos humanos com nacionalidades, línguas ou religiões diferentes do grupo

maioritário nacional (Monteiro, 2002), sendo implícito que apenas se refere a grupos de baixo estatuto sócio-económico, normalmente estigmatizados. Segundo esta autora, não se encontra no vocabulário do senso comum, ou no da investigação, a referência, por exemplo, à etnia inglesa em Portugal ou na Índia, ou à etnia francesa na Argélia, mesmo que essas comunidades falem uma língua distinta da nacional, tenham práticas religiosas distintas, se relacionem e casem principalmente entre si e eduquem os seus filhos em colégios próprios.

Vala (2003) sublinha, no entanto, que o racismo repousa sobre uma crença na distinção natural entre os grupos, ao passo que o preconceito não implica a naturalização das diferenças. O racismo engloba processos de discriminação e exclusão social, enquanto o preconceito permanece normalmente como uma atitude (Lima & Vala, 2004).

2. Identidade minoritária

Nesta secção definimos o conceito de grupo minoritário, caracterizamos as relações entre grupos minoritários e minoritários e as condições que levam à consciência de pertença a um grupo minoritário. Contextualizando esta problemática na realidade portuguesa, na segunda parte desta secção defendemos a ideia de que os africanos oriundos dos PALOP são um grupo minoritário, definido pela sua etnicidade.

Definição de grupo minoritário

Um grupo minoritário é um grupo subordinado de uma sociedade socialmente complexa, com traços físicos ou culturais específicos que são socialmente desvalorizados pelos segmentos dominantes dessa sociedade (Tajfel, 1978a). O termo

minoritário não se refere à dimensão do grupo, mas ao seu poder social numa determinada sociedade, uma vez que numa minoria social existe um reconhecimento de unidade que advém de traços comuns e respectivas consequências desfavoráveis que todos os seus membros partilham.

No caso das minorias étnicas este sentimento de semelhança em relação a uns e de diferença em relação a outros, esta consciência de *nós* é essencial para se constituir um grupo étnico (Tajfel, 1978a). Morris (1968, cit inTajfel, 1978a) define os grupos étnicos como sendo culturalmente distintos da sociedade em geral e cujos membros se diferenciam, sentem que se diferenciam ou são diferenciados pelos outros, por traços comuns de raça, nacionalidade ou cultura. A definição de grupo étnico minoritário não se traduz, assim em termos de qualquer critério económico, social, cultural ou outro que pode distinguir um grupo social de outro, mas refere-se principalmente aos efeitos psicológicos destas condições objectivas nos membros desses grupos.

Relação entre grupos minoritários e majoritários

Tajfel (1978a) defende que as relações entre grupos minoritários e majoritários, num determinado momento e numa qualquer sociedade, são sempre reflexo de um processo em espiral em que as condições objectivas influenciam as condições subjectivas das relações entre os grupos que, por sua vez, influenciam novamente as condições objectivas numa transformação complexa e contínua. Por condições sociais objectivas, este autor considera as condições da coexistência entre os grupos numa determinada sociedade, ou seja, as circunstâncias económicas, políticas, sociais, históricas responsáveis pelas diferenças encontradas entre grupos sociais tais como as condições de habitação, o acesso a bens de consumo, à educação

e ao trabalho ou pelo tratamento que recebem daqueles que detêm o poder e a autoridade numa determinada sociedade. As condições subjectivas são atitudes, sistemas de crenças e visões do mundo que os membros dos grupos minoritários e majoritários constroem a partir das condições de coexistência entre os grupos e que são traduzidas em comportamentos, quer relativamente ao próprio endogrupo quer em relação a exogrupos relevantes..

Condições para a consciência de pertença a uma minoria

Para Tajfel (1978a) existem três conjuntos de condições diferentes que levam à construção da consciência de pertença a um grupo social minoritário. A primeira tem a ver com condições exteriores ao próprio grupo que são interiorizadas pelo mesmo e integram a sua autodefinição. Esta condição ocorre quando, a partir de uma qualquer característica diferenciadora, como por exemplo a cor de pele, um grupo de indivíduos é tratado como sendo distinto e menos valorizado do que os outros. Nestes casos, e como aprofundaremos no capítulo seguinte, torna-se difícil a um indivíduo sair individualmente deste grupo minoritário para integrar o grupo majoritário, ou seja utilizar uma estratégia de mobilidade social para lidar com uma identidade social desvalorizada. Quando isto acontece, os membros do grupo minoritário começam a sentir-se psicologicamente separados dos indivíduos do grupo majoritário e podem acabar por aceitar a distinção efectuada pelo exterior. Paralelamente, reforçam a percepção dos traços comuns entre si e os outros membros do grupo minoritário com quem partilham esta mesma experiência.

A segunda condição ocorre quando um grupo dispõe de uma tradição de separação do grupo majoritário, criada por diferenças culturais, sociais e históricas que o distinguem positivamente de outros grupos. Neste caso, podemos assistir

simultaneamente à existência de barreiras criadas pelo grupo majoritário para impedir a passagem dos elementos do grupo minoritário para o majoritário e a uma pressão do grupo minoritário para os seus elementos não abandonarem o grupo.

A terceira condição relaciona-se com determinadas minorias que, estando conscientes das suas características diferenciadoras, culturais, sociais, políticas e históricas exigem o direito de assumir ou transformar algumas dessas diferenças de acordo com os seus desejos. Tajfel (op. cit) designa esta forma de lidar com uma identidade social desvalorizada como estratégia de mudança social. A longo prazo, este tipo de minorias pode integrar-se no seio do grupo majoritário, se este não lhe colocar obstáculos, conservando no entanto características originais do grupo minoritário.

Qualquer que seja a forma como um indivíduo adquire a consciência de que pertence a um grupo, todos os indivíduos procuram manter uma identidade social positiva.

O caso dos africanos em Portugal

O estudo de um grupo minoritário ligado a circunstâncias migratórias pode envolver uma dinâmica própria que está, ou não, presente de uma forma menos intensa, na investigação mais tradicional sobre as relações entre grupos majoritários e grupos minoritários originários de um mesmo país (Dovidio & Esses, 2001). A investigação produzida sobre as relações entre brancos e negros, nos EUA ou no Brasil, fá-lo num contexto de relações entre grupos de dimensão estabilizada, que partilham a mesma cultura, história e direitos civis. A investigação que envolve grupos minoritários de imigrantes mais recente considera a existência de eventuais diferenças no acesso a direitos civis e privilégios entre cidadãos nacionais e

imigrantes e mudanças significativas assim como mudanças em valores, atitudes ou comportamentos dos grupos resultantes da adaptação ao novo país. O estudo de populações imigrantes implica igualmente a consideração das circunstâncias históricas que definem a orientação geral dos países e dos seus habitantes face aos imigrantes e à imigração.

Portugal, embora com território localizado em diferentes continentes desde o século XIV, foi considerado como sendo homogéneo em termos linguísticos, culturais e religiosos quase até ao fim do século XX. Esta imagem de Portugal foi reforçada nos anos 50, 60 e 70 pelo poder político que construiu e divulgou a ideia de Portugal como um todo indivisível e uno englobando tanto a metrópole como as colónias (Miranda, 2002). No entanto, só nos anos 60 é que os naturais das colónias deixaram de ser designados por “indígenas” e os portugueses brancos nascidos em África como “portugueses de segunda”. Até esta época, existiam normas limitativas de acesso aos direitos civis para os naturais de todas as colónias que, mesmo sendo brancos, não fossem filhos de Portugueses originários de Portugal, garantindo assim a crença de homogeneidade étnica e cultural desses Portugueses.

O fenómeno da guerra colonial e das guerras civis que lhe sucederam foi o principal responsável pela imigração e fixação de grupos minoritários africanos na sociedade portuguesa. Esta fixação iniciou-se nos anos 60, com vinda para Portugal continental de muitos trabalhadores oriundos da colónia portuguesa de Cabo Verde e continuou, após a revolução de 1974, já num contexto de imigração, com a vinda de cidadãos de outros PALOP. Entre 1976 e 1980, a população oriunda dos PALOP, em Portugal, aumentou exponencialmente fruto da descolonização e das guerras nas ex-colónias (Esteves, 1991; Rocha-Trindade, 1995). Com a adesão de Portugal à Comunidade Económica Europeia e principalmente a partir de 1993, com a livre

circulação de pessoas e serviços, a imigração para Portugal foi cada vez mais ambicionada pela comunidade africana como uma porta de entrada para a Europa (Miranda, 2002).

De acordo com o relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), o número de imigrantes em Portugal aumentou 2,5 vezes entre 1995 e 2005 ano em que se registou pela primeira vez uma descida no número de estrangeiros a viver legalmente no país. O mesmo relatório informa que, por nacionalidades, a maior comunidade estrangeira a residir em Portugal é a brasileira (70.400 em 2005), seguida de perto pela cabo-verdiana (60.600). Cabo Verde é o país cujo fluxo migratório para Portugal tem vindo sempre a aumentar, ao contrário de outros. Os cabo-verdianos passaram de 47.100 em 2000 para 69.600 cinco anos depois. A comunidade proveniente de Angola também é muito grande com 34.600 imigrantes legalizados, seguida da comunidade da Guiné-Bissau com 25.200.

A legislação portuguesa relativa aos cidadãos de países de língua oficial portuguesa tem uma política que facilita a sua integração, permitindo que tenham mais facilidade que a outros imigrantes a possibilidade de adquirir dupla nacionalidade. Os cidadãos nacionais de países de língua oficial portuguesa necessitam de ter autorização de residência há pelo menos seis anos, enquanto que os nacionais de outros países necessitam de 10 anos. Os estrangeiros têm ainda de apresentar documentos comprovativos do conhecimento da língua nacional, ligação efectiva à comunidade portuguesa e capacidade de assegurar a sua subsistência. O tempo médio de espera é de cerca de 15 meses (Serviço de Fronteiras e Estrangeiros, 2005).

Os imigrantes oriundos das ex-colónias portuguesas são maioritariamente jovens com poucas ou nenhuma habilitações literárias (Esteves, 1991) e desempenham tarefas não qualificadas. Trata-se de imigrantes que, em geral, não possuem habilitações profissionais adequadas às sociedades urbanas e industriais e que apresentam dificuldades linguísticas no uso do português, tendendo a inserir-se em situações profissionais de carácter precário e mal remunerado (Miranda, 2002; Rocha-Trindade, 1995).

Segundo Baganha e Malheiros (1999) são encontrados sinais de diferenciação étnica nas diversas áreas de integração social dos imigrantes em Portugal. Os imigrantes africanos possuem um estatuto económico e social mais baixo que o dos portugueses, em geral, o que se traduz num acesso negativamente diferenciado habitação, empregos, educação, saúde e outros recursos da sociedade portuguesa (Baganha & Marques, 2001).

A caracterização sócio-demográfica da população imigrante cabo-verdiana foi realizada em 1997 por Saint-Maurice (1997), que distinguiu diferentes perfis. A autora associa estes perfis a representações diferenciadas da identidade: os emigrantes com elevado estatuto económico, que se afirmam como seres individualizados e singulares, onde as diferenças étnicas em relação aos membros da sua classe social são secundarizadas, e os imigrantes com baixo estatuto económico que afirmam as suas características étnicas e se afirmam sobretudo a partir da sua representação colectiva.

No caso da comunidade cabo-verdiana, a família tem um papel importante no processo de decisão de migrar. A família é o centro de decisão dos processos migratórios, actuando antes da imigração e funcionando também como factor facilitador da integração no país receptor. Contudo, ao longo este processo, a própria

família sofre uma acção de reestruturação, consoante o tipo de imigração. Em algumas situações, a decisão de imigrar tem um efeito quer na preservação do conjunto familiar, uma vez que uns partem e outros ficam, quer nas relações familiares que se são alteradas (Saint-Maurice, 1997).

Uma boa caracterização das famílias cabo-verdianas relativamente à sua relação com o trabalho e cuidado de crianças foi efectuada através do Projecto SOCCARE (Wall & São José, 2004), que comparou o cuidado prestado a crianças pelas famílias migrantes em cinco países europeus, entre os quais Portugal. Este estudo mostrou que as famílias cabo-verdianas a residir na área da grande Lisboa se estruturam a partir da unidade “mãe sozinha” com os seus filhos, mais do que no casamento e em situações em que pai e mãe educam em conjunto os seus filhos.

As famílias cabo-verdianas contrastam com as famílias portuguesas mais pelas suas características raciais do que pela língua ou religião. As famílias de segunda geração não são muito diferentes das da primeira, possuem uma escolaridade ligeiramente superior, mas a sua inserção no mercado de trabalho é semelhante. As famílias imigrantes que chegaram entre os anos 60 e 90 procuraram fundamentalmente melhores condições de vida e mantêm uma forte ligação a Cabo verde, com desejo de criar condições para voltar na reforma. Os imigrantes cabo-verdianos dos anos 90 não se diferenciam muito deste padrão. Exercem trabalhos mal pagos, condições de habitação deficientes e estão largas horas fora de casa. Em consequência as crianças são cuidadas pelas avós, pelas crianças mais velhas ou na ausência de qualquer recurso disponível sozinhas. Em algumas situações recorrem a instituições educativas formais, como creches, jardins-de-infância ou amas mas as respostas são insuficientes para cobrir as necessidades. A situação é particularmente difícil para as mulheres sozinhas. A pressão para se começar a trabalhar cedo é

grande, sendo frequente não se completar a escolaridade obrigatória e começar a ter filhos no final da adolescência. Em resumo, as famílias cabo-verdianas apresentam um padrão de vulnerabilidade marcado pela exclusão, que influencia o trabalho e a educação dos filhos.

A inserção da comunidade cabo-verdiana em Portugal passa pelo apoio de redes informais que intervêm sobretudo ao nível da habitação e do emprego, de forma mais visível, nas camadas económicas mais baixas. Em alguns casos, estas redes organizaram-se formalmente para dar respostas ao nível do emprego ou da educação através de associações culturais. Um dos efeitos mais notórios da actuação destas redes é a concentração geográfica e espacial dos migrantes em espaços próprios onde se reproduzem modos de vida, relações de parentesco e vizinhança (Saint-Maurice, 1997).

A questão identitária – evidência empírica

Foi apenas a partir dos anos 90 que se começou a problematizar e a trazer para a agenda política as questões da imigração e da etnicidade na sociedade portuguesa (Machado, 1992) e são também desta época os primeiros trabalhos realizados na área da psicologia social sobre as expressões que o racismo assume no contexto português (Vala, 1999; Vala, 2003; Vala et al., 1999; Vala et al., 2004; Vala et al., 1999). Por exemplo, Vala e colaboradores têm constatado que, embora os portugueses brancos pessoas não se considerem preconceituosos, os negros representam para eles uma ameaça económica, na medida em que acreditam que os programas governamentais não estabeleceram limitações rigorosas que reduzam o acesso dos negros aos empregos.

De acordo com um estudo efectuado por Cabecinhas (2003), na sociedade portuguesa identificam-se 14 diferentes grupos étnicos, sendo onze designados em função da origem nacional ou geográfica (angolanos, brasileiros, cabo-verdianos, ciganos, guineenses, indianos, macaenses, moçambicanos, portugueses, são-tomenses, e timorenses) e três nomeados em função da cor da pele (brancos, negros e mestiços). De acordo com este estudo, os ciganos constituem o grupo de menor estatuto social percebido na sociedade portuguesa e os cinco grupos oriundos dos PALOP constituem o segundo grupo com menor estatuto social percebido. As crianças de origem africana, que Machado (Machado, 1994) designa por “os novos luso-africanos” para evidenciar a sua dupla referência de nomenclatura nacional, portuguesa e cabo-verdiana possuem uma diversidade de posicionamentos identitários. A análise da questão da identidade dos descendentes de imigrantes implica crescer num processo complicado de conciliação da língua e das orientações culturais de pais nascidos no estrangeiro com as orientações para a assimilação da sociedade de acolhimento. Desta forma, a socialização complexa destes descendentes tanto pode ser marcada pela adopção da cultura dos pais, da cultura do país de acolhimento, de ambas ou pela rejeição de ambas (Berry, Kim, Power, Young, & Bujaki, 1989; Hutnik, 1991).

Em resumo, reportando-nos aos grupos dos africanos a residir em Portugal, entre os investigadores da área da psicologia social, parece ser consensual que estes constituem um grupo minoritário no sentido definido por Tajfel (op. cit.), ou seja, um grupo com uma situação social minoritária. Com os estudos empíricos que desenvolvemos e que apresentamos nesta tese esperamos contribuir para a compreensão de como esta pertença minoritária afecta a construção da identidade

étnica e das orientações de aculturação nas crianças de origem africana e a forma como pais e professores pensam a sua educação num contexto bicultural..

3. Etnicidade e estereótipos

A presença de fenómenos de racismo e discriminação em relação a grupos étnicos minoritários torna indispensável o estudo sobre os estereótipos que lhes estão associados. O estereótipo é provavelmente a característica mais estudada nas relações intergrupais (Fiske, 1989). A ideia deste ponto é apresentar o conceito de estereótipo, a forma como é abordado na literatura e as principais questões resultantes do seu estudo.

Segundo Gardner (1994) existem quatro definições principais de estereótipos. Para Ashmore e DelBoca (1981) é um conjunto de crenças acerca das características pessoais de conjuntos de pessoas, para Katz e Braly (1933) é um conjunto de traços que uma larga percentagem de pessoas considera como apropriado para descrever um grupo de pessoas, para Brigham (1971) é uma generalização feita sobre um grupo étnico a partir de traços sem base real e para McCauley e Stitt (1978) são atribuições que distinguem o grupo estereotipado dos outros. No seu conjunto, estas quatro definições, e ainda referindo o mesmo autor, associam os estereótipos a crenças e a pensamento socialmente partilhado que é uma das características principais dos estereótipos.

Abordagem ao estudo dos estereótipos

Numa abordagem cognitiva, um estereótipo é uma estrutura de conhecimento que influencia a forma como é tratada a informação sobre o grupo como um todo e sobre os membros particulares do grupo (Hamilton, Sherman, & Ruvolo, 1990). A

investigação na área da cognição social vê a categorização social como um processo que emerge e se desenvolve a partir da necessidade cognitiva fundamental de simplificar o mundo social. Os indivíduos constroem e usam regularmente representações para simplificar e dar forma ao processo de perceber os outros o que dá origem a julgamentos baseados em estereótipos. Como descrições gerais de grupos e dos seus membros, os estereótipos emergem inevitavelmente e automaticamente do processo de categorização (Allport, 1954). De facto, face à complexidade do dia a dia, são necessários mecanismos cognitivos que possibilitem aos indivíduos lidar com infinitos detalhes sem perder demasiada informação. Os estereótipos são um desses mecanismos (Hamilton et al., 1990). Os estereótipos permitem tratar indivíduos únicos como membros semelhantes de uma categoria e assumir que possuem as características relevantes para a categoria sem ter que verificar a sua existência. Como tal, funcionam como expectativas que guiam o processamento de informação sobre o grupo como um todo e sobre os membros particulares do grupo. A activação dos estereótipos permite inferir as características de um indivíduo através da pertença ao grupo e pode levar, a um enviesamento subsequente no processamento da informação no sentido de confirmar o estereótipo. Ou seja, os estereótipos podem influenciar o tipo de informação que os indivíduos procuram sobre os alvos e podem influenciar o comportamento no sentido confirmatório, criando hipóteses auto-confirmatórias. Através destes processos, os estereótipos tendem a auto-perpetuar-se (Allport, 1954; Hamilton & Sherman, 1994). Assim, e numa perspectiva estritamente cognitiva, a categorização social está associada a características salientes e facilmente identificáveis nas pessoas como a idade, o género ou a raça que Fiske (1998) salienta como sendo as com mais impacto no processo de categorização. No entanto este processo não é neutro. Há especificidades contextuais e culturais que determinam que

determinadas características se tornem mais salientes para quem percebe a do que outras. Na nossa perspectiva o interessante da literatura sobre as categorias sociais é que enriquece a leitura das relações interétnicas não é o facto de a raça ser ou não uma categoria saliente no processo de categorização social, mas o facto de a literatura que problematizar as categorias em si, para além do seu papel pragmático e utilitário. Amâncio (1994) refere que no âmbito dos modelos das relações intergrupais, os estudos da psicologia social europeia (Doise, 1978, 1984; Tajfel, 1981) mostram que o processo de categorização social consiste em caracterizar os indivíduos de acordo com a sua categoria de pertença mas que este processo de diferenciação se articula com a procura de explicações e de comportamentos adequados nos diferentes contextos de interacção, assumindo formas de representação da realidade que a legitimam e justificam. Neste sentido, Augoustinos (2001) alerta que não se deve fazer uma leitura demasiadamente cognitiva das categorias mas reflectir sobre o seu sentido no mundo social. Esta autora salienta a importância de se considerar que os seres humanos são fundamentalmente seres sociais e que os processos cognitivos como a categorização são motivados e configurados pela identidade social e pela pertença como aliás já Oakes, Haslam e Turner (1994) tinham referido. Estes autores defendem que os grupos são sempre definidos em termos do contexto social e relacional particular em que se inserem. Consequentemente a sua análise sobre o processo de categorização evidencia a natureza e função simbólica, política e ideológica das categorias sociais e dos estereótipos que lhes estão associados. As categorias sociais assim como o processo de categorização e o conteúdo das categorias devem ser vistos como fluidos, dinâmicos e dependendo do contexto social. Assim, mais do que simplificar, neste sentido a categorização elabora e enriquece as percepções sociais. Esta concepção é próxima do pensamento de Leyens,

Yzerbyt e Schadron (1994) que defendem a natureza interactiva, motivacional e orientada do pensamento. Perspectivadas assim as categorias sociais aproximam-se das representações sociais tal como são teorizadas por Moscovici (Moscovici, 1981, 2001). Nesta mesma linha, Lorenzi-Cioldi (2001) tem desenvolvido um trabalho muito importante relacionando a construção das auto-descrições com o contexto social. Este autor mostrou que o facto de um grupo ocupar numa determinada sociedade uma posição dominante ou dominada determina: (a) a dimensão em que as características do grupo se encaixam nas normas da sociedade em que se insere sendo maior para os grupo dominantes do que para os dominados, (b) os membros dos grupos dominados apresentam-se em termos da sua pertença grupal de uma forma mais extensa do que os membros do grupos dominados. Assim, a saliência da pertença étnica é maior para os membros dos grupos dominados do que para os membros dos grupos dominantes.

De acordo com Tajfel (1972a, 1978) a ampla difusão de estereótipos sobre categorias sociais, como ser branco ou ser negro, repercute-se na construção da concepção dos membros dos grupos que lhe estão associados. A auto-categorização como membro de um grupo envia sistematicamente as auto-percepções, aproximando-as do estereótipo existente sobre o seu grupo (Hogg & Turner, 1987).

Segundo a teoria da auto-categorização, um grupo existe quando os indivíduos integram na sua auto-definição a pertença a uma categoria social produzida pelo processo de categorização (Turner, Hogg, Oakes, Reicher, & Wetherell, 1987). Esta acepção é consonante com o conceito de identidade social proposto por Tajfel (1972a). Como já referimos para este autor a identidade social de um indivíduo está ligada ao conhecimento da sua pertença a determinados grupos sociais e ao significado avaliativo e emocional que deriva dessa pertença. De acordo com a Teoria

da Auto-categorização, a activação da identidade social produz um processo de despersonalização em que os indivíduos se percebem a si próprios mais como representantes do grupo do que como seres únicos definidos pelas suas diferenças individuais únicas e que os distinguem de todos os outros indivíduos (Turner et al., 1987). Para estes autores, nesta situação, os membros dos grupos procedem a uma auto-estereotipização da visão de si próprios tendo como referência o modo como o seu grupo é definido pelo grupo dominante. Estes atributos tornam-se então parte do *self* psicológico e funcionam como critérios tanto para as suas auto-percepções como para os seus comportamentos.

Estereótipos e expressão do preconceito

Um outro aspecto importante do estudo dos estereótipos, que tem sido bastante discutido na literatura, refere-se à associação entre os estereótipos sociais e o preconceito. Para Dovidio e colaboradores (1996) os estereótipos são considerados condição suficiente para a existência de preconceito e, em consequência, de discriminação. A associação positiva entre estereótipos e preconceito também aparece nos trabalhos desenvolvidos por Devine (1989). No entanto, outros estudos mostraram que a associação entre estereótipos, preconceito e discriminação é baixa. Park e Judd (2005) defendem que nem sempre o processo de categorização que está na origem dos estereótipos causa preconceito podendo, mesmo dar-se o efeito contrário sendo a categorização condicionada pelo preconceito o que já tinha sido defendido por Tajfel (1981). Para este autor, os estereótipos são fundamentalmente justificações das acções contra os exogrupos sendo, por isso, a consequência e não a causa do preconceito. Defendendo a mesma ideia, Rutland e Brown (2001) mostraram que o conteúdo dos

estereótipos depende da necessidade de justificar a discriminação e que a activação da sua valência está relacionada com esta necessidade.

Operacionalização dos estereótipos

Katz e Braly (1933) operacionalizaram pela primeira vez o conceito de estereótipo e fizeram os primeiros estudos empíricos sobre a percepção de grupos humanos, mais concretamente sobre a natureza dos estereótipos raciais e dos estereótipos de nacionalidade. Numa primeira fase do estudo pediram a 25 estudantes que listassem todas as características específicas ou traços, que entendessem típicos de dez grupos (Alemães, Italianos, Irlandeses, Ingleses, Negros, Judeus, Americanos, Chineses, Japoneses e Turcos), elaborando uma lista de traços. A esta lista os autores juntaram as características que são habitualmente referidas na literatura para descrever estes grupos e obtiveram uma lista final com 84 adjectivos. Numa segunda fase, pediram a 100 estudantes universitários de Princeton que, com base na lista prévia de 84 adjectivos, seleccionassem os traços que caracterizavam cada um dos dez grupos raciais e de nacionalidade pedindo igualmente a outro grupo de estudantes que avaliassem a lista de adjectivos com base nas características desejáveis para amigos e colegas. Paralelamente pediram ainda a outro grupo de estudantes que ordenasse os dez grupos raciais e de nacionalidade por ordem decrescente de preferência de associação com os seus membros. Os resultados mostraram que as características apontadas para grupos como alemães, italianos, negros e ingleses se aproximam da imagem veiculada pela comunicação social relativamente a estes grupos. Assim, 84% dos estudantes descreveu os Negros como sendo “supersticiosos”, 78% descreveu os Alemães como “científicos” e 53% concordou que os italianos são “artísticos”. Neste estudo, os Negros foram também descritos por 75% dos estudantes como preguiçosos

e em seguida, descritos em percentagens inferiores como “deixa andar”, ignorantes, musicais e exibicionistas. Já os Americanos foram descritos, com um nível de unanimidade muito menor, metade dos estudantes descreveu-os como engenhosos e inteligentes e 30% descreveu-os como “materialistas” e “ambiciosos”. Os outros atributos associados aos americanos são materialistas, progressistas e brincalhões. Os adjectivos utilizados para descrever os dez grupos são um indício aproximativo da consideração em que são tidos. Assim, os Americanos foram o grupo preferido seguido dos Ingleses e dos Alemães enquanto os Chineses, os Turcos e os Negros foram os grupos menos preferidos. O largo consenso encontrado neste estudo para descrever grupos humanos foi inesperado e marcou a literatura sobre os estereótipos. Os adjectivos cujas frequências acumuladas atingiram 50% de todas as escolhas passaram a indicar uma medida de consenso que se tornou no índice de Katz e Braly.¹.

Conclusões

Neste capítulo tratámos a questão conceptual raça-etnia, estabelecendo um paralelo com a evolução das expressões do racismo. Focando o contexto português e apresentando alguns estudos desenvolvidos sobre racismo, fizemos um enquadramento global que permite caracterizar as questões de fundo que justificam o estudo das minorias étnicas. Em seguida, definimos o conceito de grupo minoritário e a natureza das relações entre grupos minoritários e majoritários seguindo o raciocínio de Tajfel (1978a) exposto na sua publicação sobre a psicologia dos grupos minoritários.

¹ Estes adjectivos passaram a ser operacionalmente tomados como o estereótipo do grupo a que se referiam. Mais tarde, nos anos 50, os trabalhos de Katz e Braly foram replicados, usando o mesmo procedimento e os mesmos adjectivos, por Gilbert (1951) e em 1969, por Karlin, Coffman e Walters (1969), no sentido de examinar a estabilidade dos estereótipos ao longo das gerações, sendo estes estudos conhecidos como, a “trilogia de Princeton”.

Por último, procedemos à revisão da literatura nuclear sobre estereótipos e a sua articulação com o processo de categorização social, a formação de preconceitos e a expressão da discriminação contra grupos minoritários. Nesta revisão acentuámos a importância destas articulações para o entendimento do modo como se organizam no pensamento do indivíduo, as concepções de ser branco e ser negro. Estas concepções interessam-nos tanto na perspectiva do modo como a criança se percebe a si própria em função da cor, como no modo como é percebida pelos outros. Seja pela sua função de simplificação da complexidade social, pela sua função defensiva ou pelo impacto nos julgamentos e comportamentos, os estereótipos e a sua articulação com diferentes formas de interacção social são um objecto de estudo extraordinariamente importante.

CAPÍTULO 2 – IDENTIDADE ÉTNICA E ORIENTAÇÕES DE ACULTURAÇÃO

1. Identidade social e relações entre grupos

Conceito de identidade social

Para Tajfel (1978a) o sentimento de pertença a um grupo étnico passa pela consciência de pertença dos seus membros a esse grupo específico e pelo valor que essa pertença adquire. Nos grupos sociais, os membros ligam-se por regras formais e institucionais e por características de comportamento que lhes conferem consistência e persistência no tempo. Neste sentido, a identidade étnica é definida como a componente étnica da identidade social, tal como foi definida por Tajfel (1981):

".. that part of an individual's self-concept which derives from his knowledge of his membership of a social group (or groups) together with the value and emotional significance attached to that membership" (p. 255).

Segundo Tajfel (1972a), quando cada indivíduo procura definir-se, divide o mundo social em classes distintas ou categorias sociais e localiza-se a si e aos outros por intermédio dessas categorias, identificando-se com a pertença a diversos grupos. A categorização social inclui a auto-categorização e a hetero-categorização. A identificação da categoria de pertença dos indivíduos é facilitada pela visibilidade do critério que a define, sobretudo quando esses critérios são físicos, como o sexo, a idade, a cor de pele, ou com muita visibilidade social, como a língua utilizada. Relativamente à categorização racial, a investigação tem mostrado que esta é extremamente saliente e altamente acessível (Devine, 1989; Fiske & Neuberg, 1990).

Existe uma ligação entre categorização e identidade social, estando a identidade social associada ao sentimento de pertença produzido pela categorização. Um postulado central da Teoria da Identidade Social é o de que todos os membros dos grupos procuram aceder a uma identidade positiva, através dos sentimentos de pertença a um grupo e isso tem como consequência, a expressão do favoritismo pelo seu grupo em

detrimento de outros grupos (Tajfel, 1978c). Neste sentido, a categorização em endogrupos e exogrupos e a procura de uma identidade social positiva através dos endogrupos fundamentam a discriminação de exogrupos. A construção de uma identidade positiva relaciona-se com o poder e estatuto de um endogrupo determinado, que é avaliado através de processos de comparação com o estatuto e poder de exogrupos relevantes. Assim, os membros de grupos com mais poder e estatuto (os grupos majoritários) definem as dimensões de comparação social que lhes sejam favoráveis e que contribuam facilmente para a construção de uma identidade positiva, lutando para manter essa superioridade social. Pelo contrário, os membros de grupos com menos poder e estatuto (os grupos minoritários), podem ter dificuldade em se apropriar de dimensões de comparação social que lhes sejam favoráveis. Mas se a pertença a um grupo não possibilitar a construção de uma identidade positiva, os membros do grupo tenderão a modificar a situação, de forma a obter uma imagem positiva de si próprios (Tajfel, 1972a).

Formas de lidar com uma identidade social ameaçada

As formas de os membros dos grupos de baixo estatuto, sem poder e estigmatizados, lidarem com uma identidade social ameaçada, o que pode acontecer com os membros das minorias étnicas desvalorizadas, são descritas por Tajfel e colaboradores (Tajfel, 1978a) como sendo apenas duas: ou aceitam a superioridade dos membros dos outros grupos sociais ou não aceitam. Se aceitam têm de se confrontar com o sofrimento pessoal associado a uma identidade social negativa. Se não aceitam, essa não-aceitação implica uma modificação da valorização das dimensões utilizadas no processo de comparação social. A opção por uma ou outra posição tem por base o sistema de crenças individuais dos membros do grupo sobre a natureza do mundo

social. Se o indivíduo acredita no valor da capacidade e do esforço pessoal como factores de mobilidade social, então as fronteiras entre os grupos são vistas como flexíveis e permeáveis e ele pode utilizar uma estratégia individual para deixar a sua pertença ao grupo desvalorizado e passar a pertencer a um exogrupo mais valorizado. No entanto, se o indivíduo percebe que as fronteiras entre os grupos são difíceis de transpor (impermeáveis), terá de optar por uma estratégia menos pessoal e mais focalizada na própria mudança do seu grupo. Neste caso, os membros do grupo irão desenvolver estratégias de valorização do seu grupo, seja porque conseguem encontrar dimensões de comparação social alternativas (e. g., “sou pobre, mas sou muito mais feliz que os ricos”), ou então envolve-se em estratégias de mudança social que questionam os próprios princípios da situação social em que se encontra (e. g., criar uma associação de luta contra a pobreza).

Identidade social e estratégias de aculturação

A forma como cada indivíduo, no quadro da sua pertença a grupos sociais, dá significado ao mundo sócio, é determinante da maneira como vai interagir nele. Neste sentido, a identidade social surge como uma variável mediadora entre a percepção do mundo social e o comportamento dos indivíduos. A forma como Tajfel (op. cit.) descreve as estratégias desenvolvidas pelos indivíduos para lidar com a identidade social desvalorizada baseia-se num conjunto de crenças que este assume sobre a natureza das relações entre os grupos sociais com que se compara para avaliar a sua identidade. Este papel fundamental das crenças sobre o mundo social como determinante das orientações comportamentais que cada indivíduo, no contexto do grupo em que se insere, adopta como suas, são na nossa perspectiva um contributo

essencial da Teoria da Identidade Social e marcam a orientação sociocognitiva das explicações que procuramos mobilizar neste trabalho.

Na nossa opinião, as estratégias que os indivíduos desenvolvem para se incluírem num mundo social percebido como mais ou menos justo, mais ou menos estável, mais ou menos permeável, são fundamentais para perceber as suas orientações comportamentais nesse mesmo mundo. Na vasta produção da literatura sobre as relações entre grupos racializados ou etnicizados, pode encontrar-se um conjunto de estudos que, debruçando-se sobre as orientações comportamentais que os indivíduos dos grupos minoritários desenvolvem face ao grupo maioritário, as designam por “estratégias de aculturação”. Nos estudos que apresentamos, utilizámos o termo estratégias de aculturação para designar as crenças sobre as orientações comportamentais que os indivíduos adoptam em sociedades multiculturais e que implicam a escolha da língua que falam, as práticas culturais que adoptam, os amigos que escolhem. Independentemente do conteúdo destas orientações, o que estudámos foi a forma com estas dependem da construção da identidade social e se articulam com ela..

Perspectivas teóricas no estudo da identidade social

A investigação sobre a identidade social desenvolvida com base nos primeiros trabalhos de Tajfel e colaboradores (Tajfel, Flament, Billig, & Bundy, 1971) submeteu à investigação empírica este modelo complexificando o seu contributo conceptual e metodologias de análise, gerando tanto consensos alargados como significativas clivagens. A nossa abordagem à compreensão da identidade social procura explorar a riqueza destas visões sobre a importância crucial do processo de categorização social, que é largamente consensual, complexificando e maximizando a ideia de que os objectos sociais são variáveis, dinâmicos e interactivos (Augoustinos, 2001). O que nos

interessou neste trabalho foi essencialmente perceber porque categorizamos, quando categorizamos e como categorizamos, desenvolvendo uma análise que integrou os contributos teóricos das abordagens da Teoria da Identidade Social, da Teoria da Auto-Categorização e da Teoria das Representações Sociais.

Parece-nos muito interessante o contributo de Fiske (1998) que descreve os indivíduos relativamente à utilização do processo de categorização como *motivated tacticians*. De acordo com esta perspectiva, o processo de categorização não pode ser reduzido a um processo automático e cognitivamente economizante, mas entendido como um processo motivacional e estratégico na sua essência. Existe um número muito grande de estratégias pelas quais podemos categorizar os outros e a escolha de umas em detrimento de outras é uma opção estratégica que é necessário analisar para captar a essência dos processos em jogo.

Se a categorização é inevitável, não há nada de inevitável acerca das categorias que são utilizadas para ler os outros ou acerca dos conteúdos que lhes estão associados.

Para alguns autores é no nível ideológico que deve ser procurado o significado das categorias pois é este que legitima as posições sociais, económicas e políticas dos diferentes grupos na sociedade (Jost & Banaji, 1994).

Leyens, Yzerbyt e Schadron (1994), por outro lado, alertam para a existência, na maioria das sociedades ocidentais, de uma norma que é social e culturalmente indesejável - julgar os outros com bases na sua pertença grupal.

A análise das categorias sociais deve ter sempre em consideração a análise social cultural e histórica em que ocorre. Neste sentido, aproximamo-nos da posição defendida pela Teoria das Representações Sociais no sentido em que esta sustenta que na psicologia social se deve ultrapassar uma abordagem estritamente cognitiva do processo de categorização.

Como refere Augoustinos (2001),

“social categories are more than just pictures in the head, they are part and parcel of our collective and ideological lives” (p.216).

Continuum interpessoal-intergrupar

Para Tajfel (Tajfel, 1978c; Tajfel & Turner, 1979) a identidade social é uma parte do auto-conceito, mas não explicita as relações existentes entre identidade pessoal e social. Turner e a sua equipa desenvolveram a Teoria da Identidade Social aprofundando o processo de categorização numa perspectiva intragrupal (Oakes, 1987; Oakes et al., 1994; Turner et al., 1987).

O processo de auto-categorização é um processo hierárquico que, teoricamente, é dividido em três níveis de abstracção. O nível supraordenado da raça humana corresponde ao resultado de uma categorização em que o mundo vivo é apenas dividido em duas categorias: os seres humanos e os seres não humanos. Todos os seres humanos são semelhantes entre si na sua humanidade e diferentes dos animais. Quando um indivíduo pensa em si como ser humano, está a accionar a sua identidade humana. O nível do ser humano corresponde ao resultado de uma divisão do mundo em diferentes tipos humanos. O indivíduo pode identificar-se apenas com uma parte dos seres humanos que partilham consigo uma dada característica social, como ser empregado, ser branco, ser europeu. Por exemplo, os brancos nascidos em Portugal são seres humanos parecidos entre si na sua relação com a nacionalidade portuguesa e diferentes dos brancos não nascidos em Portugal que, por sua vez, são parecidos com os negros na sua relação com a imigração. Os actores sociais accionam a sua identidade social como cidadãos nacionais ou imigrantes em situações em que essa característica é relevante. É mais provável que ela seja accionada num contexto em que um grupo de pessoas discute os sistema de segurança social, do que quando se discute futebol. Por último, no terceiro

nível, Turner (1982) teoriza uma oposição entre o *self* e o grupo, à qual corresponde uma oposição entre uma identidade pessoal (acionada quando um indivíduo se percebe como pessoa única e singular constituída por traços físicos e de personalidade) e uma identidade social (composta por um conjunto de auto-definições em termos de categorias de pertenças sociais). Neste caso, o mundo social é percebido como uma colecção de indivíduos, uns que são avaliados como sendo parecidos com o indivíduo numa qualquer dimensão (como, por exemplo, a língua falada) e outros são considerados como muito distintos.

Segundo Amâncio (1996), embora Tajfel e Turner tenham associado as suas ideias num mesmo modelo da identidade social (Tajfel & Turner, 1979), as reflexões dos dois autores apresentam diferenças entre si. Tajfel (1978) situou o seu modelo no âmbito das relações intergrupos porque se referia às situações que se encontravam no pólo intergrupar de um *continuum* interpessoal-intergrupar do comportamento social, embora o pólo interpessoal fosse simplesmente teórico. Teórico porque, de acordo com esta perspectiva, é pouco provável que ocorram interações que se baseiem, única e exclusivamente nas características pessoais dos indivíduos. No pólo intergrupar incluem-se todas as situações em que a pertença se torna perceptiva e avaliativamente saliente para os indivíduos e em que a definição dessa pertença resulta num consenso externo e interno sobre os conteúdos definidores da categoria social, através do qual uma categoria passa a ser um grupo social como referimos anteriormente.

Turner (1982) não conceptualiza um *continuum* interpessoal-intergrupar mas uma oposição entre o *self* e o grupo. Para este autor, a categorização não organiza a realidade só em termos de distintividade entre os grupos, mas organiza fundamentalmente em termos de uma distintividade entre o *self* e os *outros*, incluindo os grupos.

Categorização simples e categorizações múltiplas

A Teoria da Identidade Social tem por base a identificação com apenas um grupo ou categoria social. Quando Tajfel (1978) refere o sentimento de pertença a um grupo étnico não discute a possibilidade da pertença simultânea a dois grupos e, como vimos, quando teoriza as consequências de uma pertença avaliada como desfavorável inclui a ideia de o indivíduo poder abandonar o grupo minoritário de origem. Nesta perspectiva, um indivíduo ou se identifica o grupo minoritário ou se identifica com o grupo maioritário. Não é teorizada a pertença simultânea a dois grupos. Em contexto real, os grupos com que um indivíduo se pode comparar são variados e são múltiplas as dimensões disponíveis em que o pode fazer. Como as sociedades são profundamente hierarquizadas, os sujeitos inferem a sua identidade social através da distinção do poder e estatuto dos vários grupos sociais. Assim, os grupos, com mais poder e estatuto social, facilmente encontram dimensões de comparação social que lhes são favoráveis e que contribuem para a construção de uma identidade positiva (Tajfel, 1972a).

O postulado central da Teoria da Identidade Social é que a construção de uma identidade social positiva é uma necessidade básica de todos os seres humanos pois encontra-se associada a um auto-conceito positivo. Alcançando uma identidade social positiva, os grupos sociais com maior poder passam a optar por utilizar estratégias de relação com os outros grupos que não ameacem essa identidade, ou seja, estratégias de manutenção da sua superioridade social através de relações de dominação com os grupos sociais com menos poder. Por sua vez, os grupos com pouco poder social têm, consequentemente, menos possibilidades de encontrar dimensões de comparação social que lhes sejam favoráveis e que lhes permita construir uma identidade social positiva.

2. Identidade étnica, aculturação e imigração

Os estudos sobre identidade étnica e aculturação procuram responder à questão de como é que a identidade relativa ao grupo étnico familiar e a identidade com o grupo nacional maioritário da sociedade em que vivem se associam uma com a outra, e como é que essas identidades se relacionam com a adaptação dos imigrantes ao país em que vivem.

A literatura é bastante consensual no reconhecimento de que a identidade étnica familiar e a identidade nacional e o seu papel na adaptação dos imigrantes poderá ser melhor entendido como resultado da interacção entre atitudes e características dos imigrantes e a resposta que a sociedade de acolhimento, moderada pelas circunstâncias particulares do grupo imigrado nos países de acolhimento. Especificamente, os grupos imigrantes, assim como os indivíduos imigrantes, chegam a um país com diferentes atitudes acerca de reterem a sua cultura de origem e de se tornarem parte da nova sociedade em que vivem. Na nova sociedade, essas atitudes interagem com o nível actual e percebido da aceitação dos imigrantes e com as políticas oficiais face à imigração. A identidade étnica é provavelmente muito forte quando os imigrantes desejam reter as suas identidades e quando sentem que existe pluralismo e aceitação na sociedade de acolhimento. Quando existe a pressão para serem assimilados e os grupos sentem que são aceites, certamente a identidade nacional é reforçada. No entanto, quando é percebida uma hostilidade real para com os imigrantes ou face a grupos particulares de imigrantes, alguns imigrantes podem sentir querer diminuir ou rejeitar a sua identidade, outros podem querer aumentar o orgulho e no seu grupo e aumentar a solidariedade para lidar com as atitudes negativas face ao seu grupo (Phinney, Horenczyk, Liebkind, & Vedder, 2001)

A relação entre estas identidades e a adaptação dos imigrantes à sociedade em que vivem pode ser analisada como resultado da interacção entre as características de um grupo específico de imigrantes e as características específicas dos contextos em que interagem. Quando existe uma pressão para a assimilação e os imigrantes querem ser assimilados é natural que a identidade nacional seja preditora de consequências positivas. Quando existe um bom suporte de uma comunidade étnica forte, existe uma boa relação entre os indivíduos e o meio e existirão certamente condições para uma boa adaptação. Consequentemente, o processo de adaptação a uma nova cultura é altamente variável e a sua qualidade será sempre influenciada pela forma como cada grupo percebe e interpreta as circunstâncias que o rodeiam. Existem, no entanto, algumas regularidades, alguns processos que transcendem grupos e circunstâncias particulares. O contributo que a investigação pode fazer é exactamente identificar quais são os processos gerais que podem ser largamente aplicados na análise da adaptação dos imigrantes a novas culturas, ou dos seus filhos que crescem entre duas culturas, num ambiente bicultural, e quais são as características e circunstâncias que moderam estes processos (Phinney et al., 2001)

Biculturalismo, identidade étnica e aculturação

A identidade étnica torna-se saliente como parte do processo de aculturação que ocorre quando os imigrantes chegam a uma nova sociedade. A distinção entre os conceitos de identidade étnica e aculturação é complexa (Liebkind, 2001; Phinney, 1990) e estes dois conceitos são muitas vezes utilizados de uma forma indistinta (Nguyen, Messé, & Stollak, 1999). A identidade étnica refere-se ao sentimento de pertença a um grupo étnico e é uma dimensão da identidade social. Responde à questão

de quem sou eu. A aculturação é um conceito mais vasto e inclui orientações comportamentais.

No entanto, muitos autores defendem que a identidade étnica é um aspecto da aculturação e que os seus modelos teóricos podem igualmente ser aplicados à compreensão da identidade étnica (Phinney et al., 2001). A literatura que, de uma forma sistemática, liga estes dois conceitos é a literatura sobre o biculturalismo.

Modelos teóricos biculturais

LaFromboise e colaboradores (LaFromboise et al., 1993) discutem os diferentes modelos teóricos que fazem uma revisão da literatura sobre o impacto psicológico do biculturalismo e identificam 5 modelos teóricos usados para descrever os processos psicológicos que os indivíduos utilizam para lidar com as situações de biculturalismo. Estes modelos são os Modelos de Assimilação, Aculturação, Alternância, Multicultural E Fusional.

Os dois primeiros, Modelo de Assimilação e Aculturação baseiam-se na mesma ideia de que em todas as situações de biculturalismo existe uma cultura que é minoritária (desvalorizada culturalmente) e uma que é majoritária (valorizada culturalmente), que os indivíduos dos grupos minoritários possuem o desejo de pertencer à cultura majoritária e que esta relação é unidireccional. Ambos os modelos alertam para a dificuldade do processo de adquirir uma nova cultura por si só e para o *stress* que isso pode causar nos indivíduos. O Modelo da Assimilação sustenta a ideia de que o indivíduo bicultural acabará por viver um processo de assimilação da cultura majoritária, com aquisição de uma nova identidade e perda da identidade de origem. No entanto, neste processo poderá encontrar dois tipos de dificuldades: a possibilidade de ser rejeitado pelos membros do grupo majoritário, a possibilidade de ser rejeitado pelos

membros da cultura de origem. Este modelo enfatiza as consequências psicológicas negativas de viver entre duas culturas. O Modelo da Aculturação é parecido com o anterior mas defende que, embora o indivíduo bicultural acabe por se tornar um membro participante e activo da sociedade maioritária, ele poderá nunca deixar de se identificar com o seu grupo de origem. Os defensores deste modelo perspectivam a aculturação do indivíduo minoritário como uma inevitabilidade, uma vez que qualquer indivíduo minoritário para sobreviver economicamente numa nova cultura tem de a conhecer e se certa forma a adoptar. Os teóricos do Modelo da Aculturação estudaram exaustivamente as variáveis associadas à aculturação como a classe social, a idade com que imigrou para a nova cultura, no caso dos imigrantes, a escolaridade, o tipo de profissão, e outras. A percepção de discriminação na sociedade de acolhimento, no caso dos imigrantes ou em minorias étnicas, foi, desde cedo, considerada como tendo uma influência decisiva nos processos de aculturação. Nestes dois modelos tanto a identidade étnica como a aculturação são vistos como conceitos unidimensionais.

O Modelo Alternativo é diferente dos anteriores porque argumenta que existe uma relação de independência entre a identificação com a cultura de origem do indivíduo e a identificação com a segunda cultura em que o indivíduo vive. Defende que o indivíduo pode ter uma boa relação com ambas as culturas, sem sentir que tem de escolher entre as duas. Por exemplo, um indivíduo bicultural pode falar duas línguas e utilizá-las simultaneamente de acordo com o contexto. Este modelo defende igualmente que um indivíduo pode adquirir competência comportamental em duas culturas e não perder o seu sentimento de compromisso identitário com o seu grupo de origem. Assume que o indivíduo activa uma ou outra identidade em função das exigências do contexto e adapta o seu comportamento às situações sociais particulares que atravessa. Os defensores deste modelo defendem que o indivíduo bicultural é culturalmente mais

rico que o monocultural. No seio do Modelo Alternativo, um trabalho importante sobre identidade étnica e aculturação foi desenvolvido por Hutnik (1991) sugerindo que aquela contém duas dimensões (a identificação com o grupo minoritário e a identificação com o grupo maioritário) essenciais para compreensão dos vários estilos de adaptação cultural dos indivíduos pertencentes a grupos minoritários. Propõe um modelo quadripolar da identidade: assimilativa, aculturativa, marginal e dissociativa.

O Modelo Fusional representa a perspectiva do *Melting pot*. Não coloca a questão do abandono da cultura de origem e da adopção da cultura do país de imigração, mas a criação de novas referências culturais que resultam da transformação dos anteriores. Neste sentido, defende que o indivíduo do grupo minoritário não será igual aos indivíduos do grupo maioritário, mas que aquele procura construir uma identidade específica, resultante do facto de conhecer as duas culturas e de se identificar com ambas.

A unidimensionalidade ou bidimensionalidade dos conceitos

A par desta formulação, em termos de diferentes modelos, encontramos na literatura esta mesma questão, mas colocada em termos de unidimensionalidade ou da bidimensionalidade dos processos psicológicos que afectam os indivíduos nas situações de biculturalismo (Bourhis, Moise, Perreault, & Senecal, 1997; Harrison, Wilson, Pine, Chan, & Buriel, 1990; Jasinskaja-Lahti, 2000; Laroche, Kim, Hui, & Tomiuk, 1998; Liebkind, 2001; Padilha, 1980; Sayegh & Lasry, 1993). Assim, o Modelo da Assimilação é claramente um modelo unidimensional. Ao longo da vida, os indivíduos movimentam-se de um pólo de manutenção da sua cultura de origem para uma situação de adaptação à nova cultura. A defesa do Modelo Unidimensional aparece nos anos 30

(LaFromboise et al., 1993; Ryder, Alden, & Paulhus, 2000) sendo o modelo proposto por Gordon (Gordon, 1964) o mais conhecido.

A crítica a estes modelos unidimensionais, que apareceram principalmente na literatura sobre aculturação, levou ao desenvolvimento de modelos bidimensionais em que o grau de identificação com a cultura de origem e a cultura de acolhimento foram avaliados independentemente. Berry foi o primeiro autor a propor um modelo multidimensional de aculturação e o seu trabalho originou múltiplos trabalhos na área, sendo talvez o modelo bidimensional mais conhecido (Berry, 1984; Bourhis et al., 1997; Harrison et al., 1990; Jasinskaja-Lahti, 2000; Laroche et al., 1998; Liebkind, 2001; Padilha, 1980; Sayegh & Lasry, 1993). Para este autor, a identificação com a cultura de origem e com a cultura de acolhimento deve ser vista como correspondendo a dois processos distintos que se desenvolvem separadamente, tendo entre si uma relação de ortogonalidade. Este autor, encontrou quatro estratégias de aculturação: integração, assimilação, separação e marginalização.

Nos anos seguintes, estes modelos tiveram uma grande aceitação, tendo sido usados relativamente a processos de aculturação, mas também relativamente às inclusões identitárias (Hutnik, 1991; Sayegh & Lasry, 1993; Zack, 1973).

A principal crítica feita ao modelo de Berry é metodológica e refere-se ao facto de ao medir a identificação com a cultura de origem, o autor ter utilizado uma medida de atitude (“Considera importante manter a sua identidade e as suas características culturais?”), e ao medir a identificação com a cultura de acolhimento ter utilizado uma medida de intenção comportamental (“Considera importante manter contactos com os membros do outro grupo?”) (Sayegh & Lasry, 1993). Ou seja, como refere (Liebkind, 2001), não estaríamos perante um modelo verdadeiramente ortogonal mas perante um modelo que combina duas dimensões: uma para a manutenção cultural e outra para o

contacto. Assim (Bourhis et al., 1997) propõem que a segunda dimensão seja formulada em termos de adopção da cultura de acolhimento e não de valorização de contactos com membros do grupo maioritário (e.g., “Considera importante adoptar a cultura da sociedade de acolhimento?”).

Segundo Ward (1996, cit in Liebkind, 2001) a investigação na área da psicologia social tende a ser orientada pelos modelos unidimensionais, uma vez que a cultura de origem e a cultura da sociedade receptora são vistas como competindo entre si. Verifica-se igualmente uma relação muito estreita entre os conceitos de identidade cultural ou étnica e o conceito de aculturação utilizando-se de uma forma indistinta (Nguyen et al., 1999).

O modelo de Berry e colaboradores (1989) parece-nos um modelo útil para estudar a questão das relações com a cultura familiar e com a cultura nacional, e a metodologia de investigação que sugere adequada para estudar as questões da identidade étnica. No entanto, é importante considerar as críticas que Sayegh e Lasry (1993) fizeram ao modelo e seguir a proposta de (Bourhis et al., 1997) sobre a importância de colocar as questões dentro da mesma dimensão de significado.

3. Desenvolvimento da identidade étnica em crianças

O objectivo deste ponto é focar o desenvolvimento da identidade social nas crianças e como varia em função do estatuto do grupo a que a criança pertence. A identificação com grupos sociais, baseados no género, raça ou etnicidade evolui durante a infância tornando-se particularmente complexa com a entrada na escola.

A compreensão das categorias sociais e a identidade

A referência a categorizações raciais e étnicas é identificada muito precocemente no desenvolvimento das crianças (Aboud & Amato, 2001). Grande parte da

investigação sobre o desenvolvimento da identidade étnica nas crianças e, especificamente, sobre a consciência, identificação e constância étnica, mostra que tão cedo como aos 3-4 anos, as crianças se identificam com diferentes categoriais sociais e expressam a sua preferência por umas em detrimento das outras (Brown, 1995; Nesdale, 2004; Rutland, 2004). Metodologicamente esta capacidade tem sido estudada através da tarefa de apontar ou agrupar bonecas ou fotografias de pessoas de diferentes tipos humanos (Aboud, 1987; Aboud & Amato, 2001; Clark & Clark, 1940; Clark & Clark, 1939). No entanto, nomear a pertença a um grupo não é, o mesmo que identificar-se com um grupo. A identificação étnica implica a compreensão relativamente complexa de características como os costumes e crenças associados aos diferentes grupos que as crianças parecem só perceber mais tarde por volta dos 7, 8 anos (Aboud & Shelagh, 1984). Um estudo de Bernal e Knight (1993) ilustra bem esta dificuldade mostrando que, de facto, entre os 3 e os 5 anos as crianças identificam as diferenças perceptuais entre os diferentes grupos étnicos, designam-nos correctamente mas não lhes atribuem ainda um significado social específico. Num estudo efectuado, com crianças mexicanas, estes autores referem que as crianças se descreviam como “castanho” e/ou “mexicano” mas não sabiam explicar porquê referindo apenas que tinham aprendido com a mãe. Com o desenvolvimento cognitivo e o acesso a competências de reversibilidade e descentração, após os 6,7 anos o rigor das categorizações étnicas aumenta (Aboud & Amato, 2001; Phinney & Rotheram, 1987). A investigação mostra que entre os 7 e os 9 anos as crianças percebem que não podem mudar de cor de pele mesmo que o desejem (Aboud, 1987; Bernal & Knight, 1993; Bernal, Knight, Garza, Ocampo, & Cota, 1990). Isto acontece quando as crianças atingem o princípio da conservação descrito por Piaget (1982). A partir dos 7, 8 anos, a pertença a um grupo inscreve-se num processo comparativo em que a informação recebida do contexto social pode ser utilizada para

atribuir um significado avaliativo às categorias (Ruble et al., 2004). Entre 6 e os 10 anos espera-se que as crianças já vejam as diferenças entre grupos étnicos em termos de práticas culturais concretas como a língua que falam, a comida que comem ou as actividades específicas que praticam. A formação da noção de país, nacionalidade e atitudes face a pessoas de outros países foi estudada por Piaget e Weil, (1951) que mostram que a preferência nacional se manifesta desde os 7 anos. Tajfel e colaboradores (1972) mostram que a preferência pelo seu país face a países estrangeiros em crianças de 6, 7 anos não tem relação com os conhecimentos que as crianças possuem sobre os diferentes países mas com as posições socialmente difundidas sobre eles.

Entre os 10 e os 14 as crianças já reconhecem as diferenças sociais entre grupos e os estereótipos e expectativas sociais que lhes estão associadas (Nesdale, 2004; Quintana, 1998, 1999).

A investigação nesta área mostra que se existe um certo consenso relativamente às diferentes etapas que a criança passa no desenvolvimento da sua identidade étnica, este padrão de desenvolvimento tem sido interpretada segundo várias perspectivas e modelos (Monteiro, 2002). São exemplo o modelo de desenvolvimento cognitivo de Aboud (1988; Aboud & Amato, 2001) em que o desenvolvimento da identidade étnica é interpretado em função do desenvolvimento cognitivo da criança, o modelo do desenvolvimento da identidade de Nesdale (Nesdale, 2004, 2001) que enfatiza a progressiva compreensão da criança da realidade social, o modelo de Quintana (Quintana, 1998; Quintana & Vera, 1999; Quintana, Ybarra, Gonzalez-Doupe, & Baesa, 2000) que se centra na capacidade crescente das crianças perceberem a perspectiva do outro em contextos sociais e o modelo sócio-normativo de França e Monteiro (França & Monteiro, 2001, 2003; Monteiro & França, 2004) que se investigam as modificações do comportamento da criança em função da presença ou não da norma anti-racista e que

ilustram na criança a adoção de comportamentos de racismo subtil como encontramos nos adultos

Auto-conceito e identidade social

A compreensão de quando e como as crianças adquirem a compreensão de que pertencem a um grupo racial ou étnico nada nos diz sobre qual a importância que a etnicidade tem na vida das crianças e como esta se relaciona com o seu auto-conceito global. Em determinados contextos, durante a infância, e principalmente com a entrada na escola, a identidade social pode tornar-se muito importante para o auto-conceito da criança (Garcia Coll & Magnuson, 2000; Gill & Reynolds, 1999; Harrison et al., 1990; Hutchby & Moran-Ellis, 1998; King, 1991; Ostberg, 2003). Esta situação é particularmente verdadeira quando a criança está num ambiente em que as categorias sociais de pertença são muito salientes (por exemplo, a única criança negra na escola) ou quando a categoria se torna central através da forma como a criança é socializada (por exemplo a família vai visitar Cabo Verde e conhecer as raízes familiares durante as férias ou as crianças participam em convívios familiar com outros membros do grupo étnico familiar).

A investigação desenvolvida sobre a importância da etnicidade relativamente a outras categorias sociais na descrição das crianças mostra que esta varia tanto em função do desenvolvimento da criança como do contexto social em que está inserida (Ruble et al., 2004). McGuire, McGuire, Child e Fujioka (McGuire, McGuire, Child, & Fujioka, 1978), num estudo pioneiro sobre a saliência da identidade étnica em crianças e adolescentes mostraram que a etnicidade é mais saliente no auto-conceito quando os indivíduos estão em contextos etnicamente heterogéneos do que quando estão em contextos homogéneos e que a etnicidade é mais saliente no auto-conceito dos

indivíduos membros de grupos minoritários do que majoritários. Holmes (1995) encontrou diferenças na referência à cor de pele nas auto-descrições de crianças brancas e negras de idade escolar quando se lhes pedia para se descreverem. As crianças negras mencionavam a cor de pele com mais frequência do que as crianças brancas, resultado que a autora associou ao facto de a cor de pele ser muito importante para a definição do grupo de pertença nas crianças negras a viver em sociedades de maioria branca e pouco importante para a definição das crianças brancas. Para Rotheram e Phinney (1987) a importância e significado da identidade étnica é diferente de acordo com o contexto no sentido em que é mais provável que uma criança branca que é escolarizada numa turma com 20 colegas negros do que para uma criança branca numa turma apenas com colegas brancos. Para estas autoras a exposição das crianças a situações em que se tornam conscientes da sua etnicidade depende do estatuto minoritário ou majoritário do seu grupo assim como a homogeneidade ou heterogeneidade étnica presente no seu dia a dia.

Um autor que tem estudado e problematizado de uma forma mais sistemática o efeito do contexto na compreensão da identidade étnica em crianças é Verkuyten (Kinket & Verkuyten, 1997; Verkuyten, 2004; Verkuyten, Masson, & Elffers, 1995; Verkuyten(a) & De Wolf, 2002). Para este autor, o contexto refere-se principalmente às diferenças, culturais e sociais entre os grupos e às condições específicas em que vivem. Neste sentido, a compreensão da identidade étnica nas crianças requer uma atenção especial para as circunstâncias sociais em que vivem nomeadamente para as negativas como é a discriminação e que permitem explicar as diferenças encontradas entre crianças pertencentes a grupos minoritários e majoritários. Os estudos efectuados nos Estados Unidos mostram que as crianças negras são recipientes mais ou menos passivos do preconceito e discriminação que o grupo dos negros é alvo nesse país (Quintana, 1998; Ruble et al., 2004; Umana-Taylor & Fine, 2004; Yee & Brown, 1992). A ideia é

que os membros dos grupos minoritários acabam por internalizar as ideias negativas sobre o seu grupo e mostrar a marca da opressão na forma como de descrevem. Os estudos mostram que as crianças negras são mais ambivalentes acerca da sua identidade étnica do que as crianças brancas mostrando identificação e preferência pelo grupo dos negros e não pelo seu próprio grupo (Brand, Ruiz, & Padilla, 1974; Milner, 1983; Yee & Brown, 1992). Embora estes estudos tenham sido metodologicamente criticados por forçarem as crianças a responder de uma forma muito limitada outros estudos efectuados tanto no Reino Unido (Milner, 1983), como na Nova Zelândia (Vaughan, Tajfel, & Williams, 1981) e no Brasil (França & Monteiro, 2000) encontraram resultados semelhantes.

A diferença entre crianças dos grupos maioritários e minoritários foi interpretada em termos da natureza da relação na sociedade e estrutura social. Por exemplo, muitos autores referem ma melhoria na auto-estima das crianças negras dos anos 30 para os anos 60 como resultado dos movimentos negros nos Estados Unidos. Rosenberg (1979) defende que as crianças compreendem precocemente os estereótipos existentes sobre o seu grupo mesmo que acreditem que essas características não são correctas para se descreverem. Verkuyten e De Wolf (2002) encontrou uma relação entre a discriminação percebida pelas crianças e a sua auto-estima quando as crianças consideram que a sua identidade étnica é uma parte importante do seu auto-conceito. Também Rowley, Sellers, Chavous e Smith (1998) encontram uma relação entre a importância da raça e a auto-estima apenas em estudantes para quem a raça desempenha um papel central na sua auto-descrição. Sani e colaboradores (1998) referem que a saliência da raça nas crianças depende do contexto sendo mais saliente nas crianças negras que vivem em contextos de maioria branca ou em crianças imigrantes. Akiba e Garcia-Coll (2003) mostraram que entre os 6 e os 12 anos as crianças negras mencionam mais a sua raça ou

características étnicas do que as crianças brancas. Alvarez, Cameron, Garfinkle, Ruble e Fuligni (2001, cit in Ruble et al., 2004) apresentaram a crianças americanas de diferentes grupos étnicos, entre os 7 e os 9 anos, sete cartões com designações de diferentes identidades sociais (idade, género, nacionalidade da família, filho/filha, descrição étnica escolhida pela criança, estudante e americano) e concluíram que 25% das crianças escolhiam a descrição étnica como a mais adequada para se descreverem, 23% escolhiam o género e 23% a designação relacionada com ser filho ou filha. Pedindo às crianças para ordenar os sete cartões, de acordo com a sua importância para as descreverem os resultados foram semelhantes. As crianças colocaram em primeiro lugar as designações de etnicidade, género e ser filho(a) como sendo as mais importantes para se descreverem. Num estudo de Aikiba e colaboradores (2001, cit in Akiba & Garcia Coll, 2003) também pediram a crianças de diferentes grupos étnicos para se descreverem através de cartões com diversas designações (idade, raça, etnicidade, religião e etnicidade) e concluíram que o género era o descritor mais escolhido pelas crianças americanas e a etnicidade pelas crianças imigrantes, resultado que não variava com a idade. Ruble e colaboradores (2004) a investigação na área mostra fundamentalmente que existem muitas variações na saliência das categorias sociais associadas tanto a diferenças individuais como grupais. Os factores que aparecem associados a esta variação relacionam-se tanto com o estatuto do grupo como factores contextuais como a composição étnica da escola que as crianças frequentam.

Em resumo, a investigação desenvolvida nesta área mostra que entre os 8 e os 12 anos, as crianças possuem uma descrição relativamente complexa de si próprias integrando características físicas e psicológicas entre as quais as ligadas com raça e etnicidade. Os modelos de desenvolvimento da identidade étnica reconhecem a importância do desenvolvimento cognitivo nesta fase mas também sublinham que esta

formação na identidade étnica depende, sobretudo, das experiências de socialização na família, na comunidade étnica mais restrita a que pertencem e na sociedade em que vivem.

Conclusões

Neste capítulo fizemos uma revisão do conceito de identidade social na perspectiva de Tajfel e discutimos as suas implicações na análise das relações entre grupos. Em seguida, fizemos uma revisão da literatura sobre identidade étnica e estratégias de aculturação conceitos fundamentais para compreender o processo de desenvolvimento e socialização das crianças biculturais. A revisão da literatura sobre desenvolvimento da identidade étnica permite sustentar a viabilidade do estudo destes dois conceitos em crianças entre os últimos anos da infância e o período que antecede a adolescência, entre os oito e os doze anos.

CAPÍTULO 3 – A ESCOLA COMO CONTEXTO DE SOCIALIZAÇÃO ÉTNICA

1. Desempenho escolar em escolas multiétnicas

Nos EUA, a questão do impacto da composição étnica das escolas sobre o percurso escolar dos alunos de diferentes grupos étnicos e sobre as relações que estabelecem entre si, vem sendo estudada desde os anos cinquenta. Em 2004, comemorou-se o 50.º aniversário da resolução da administração central americana que terminou com a segregação racial nas escolas públicas americanas e que marca a primeira vez, na história dos EUA e de todo o mundo, que uma decisão judicial se fundamentou na investigação produzida no âmbito da psicologia sobre as relações entre diferentes grupos sociais. Argumentou-se, nessa altura, que as escolas segregadas tinham efeitos negativos sobre o auto-conceito dos alunos de grupos sociais minoritários, nomeadamente sobre os negros, defendendo-se que este efeito poderia ser minimizado através do contacto entre diferentes grupos raciais na escola (Zirkel, 2004). Esta discussão pública sobre as consequências psicológicas negativas da pertença a um grupo socialmente desvalorizado sobre o auto-conceito das crianças reflectia os resultados dos primeiros estudos de Clark e Clark (1940) sobre as preferências de crianças negras pelo grupo das crianças brancas. Simultaneamente, a defesa da integração de grupos sociais minoritários em escolas integradas baseava-se na hipótese do contacto de Allport (1954), segundo a qual o contacto entre grupos de diferentes estatutos teria efeitos positivos na redução do racismo e na discriminação. Nessa época, a integração foi discutida como uma possível solução para um problema fundamental da sociedade americana, o racismo, e não só como uma questão de justiça social e respeito pelos direitos sociais das minorias à educação. O clima era de esperança, mas o resultado das políticas de integração não foi o esperado, pelo que, nos anos subsequentes e até aos dias de hoje, por todo o mundo, a investigação continua a tentar

perceber quais as razões do persistente insucesso das minorias nas escolas integradas (Zirkel, 2004).

Investigação produzida nos Estados Unidos

Para Thrupp (1995) a investigação sobre os efeitos da integração nos EUA pode ser dividida em diferentes fases que reflectem tanto a evolução do contexto político, social e económico da própria sociedade americana, como a evolução da investigação na área da educação. Assim, nos anos 60, o insucesso escolar das minorias nas escolas integradas era interpretado principalmente como um efeito da classe social desfavorecida destes alunos. Nesta medida, multiplicaram-se, nos anos seguintes, os estudos sobre os efeitos positivos da educação compensatória e sobre as formas de os alunos das minorias ultrapassarem a barreira da pobreza. Nos anos 70, a investigação sobre o insucesso dos alunos negros era explicado principalmente pela estrutura familiar dos alunos, famílias monoparentais marcadas pela ausência do pai e por uma visão desvalorizada dos valores e competências das famílias afro-americanas (Slaughter-Defoe, Nakagawa, Takanishi, & Johnson, 1990). A partir dos anos 80, começou a emergir uma visão menos negativa das famílias afro-americanas e a valorizar-se a especificidade da socialização das crianças realizada nas famílias afro-americanas, reportando-se a existência de um estilo cognitivo próprio dos alunos afro-americanos, o qual seria necessário considerar para lhes possibilitar o sucesso escolar (Shade, 1982; Shade, 1986). Também nos anos 80, as escolas começaram a ser responsabilizadas pelo insucesso escolar dos estudantes. Defendeu-se na altura que o próprio clima da escola afectava o rendimento individual dos alunos e alertava-se para o facto das escolas frequentadas por uma maioria de alunos de minorias reflectirem os problemas de marginalidade, alcoolismo, drogas, delinquência existentes nos bairros pobres e

guetizados em que estavam localizadas, sem conseguir estabelecer a diferença. Por outro lado, a análise às características dessas escolas mostrou que tinham menos recursos do que as escolas de maioria de alunos brancos, professores menos qualificados e maior rotatividade do corpo docente, não atraindo os professores mais motivados, justificando-se assim o insucesso generalizado dos seus alunos (Thrupp, 1995).

Composição étnica da turma sucesso escolar

Actualmente, a investigação não compara o sucesso dos alunos nas escolas integradas com o dos alunos das escolas segregadas, um vez que não se discute o modelo das escolas segregadas, mas discute a presença de alunos pertencentes ao grupo da maioria em relação ao número de alunos pertencentes a grupos da minoria sobre o sucesso individual dos alunos. A investigação nesta área é muito vasta, mas os estudos não são consensuais a estabelecer a relação entre sucesso escolar e composição étnica da escola (Driessen, 2002; Schofield, 1995; Slaughter-Defoe et al., 1990). A investigação é dispersa e de difícil comparação (Driessen, 2002).

A maioria dos estudos focam-se nas consequências negativas das escolas com maioria de alunos pertencentes a minorias étnicas, revelando que elas não são favoráveis ao desenvolvimento dos alunos de minorias, quer se tome como indicador a auto-estima, o sucesso escolar ou a qualidade das relações que estabelecem com colegas de outros grupos (Bankson & Caldas, 1996; Caldas & Bankston, 1999; Caldas & Bankston, 1997; Caldas & Bankston, 1998; Driessen, 2002; Entwisle & Alexander, 1994). No entanto, a discussão sobre o impacto da composição étnica da escola, sobre os resultados individuais dos alunos de minorias, é marcada pelas dificuldades em

interpretar os resultados do próprio efeito da composição étnica da escola quando este é encontrado (Driessen, 2002).

Relativamente ao sucesso escolar, muitos estudos encontram diferenças nos resultados de alunos negros quando frequentam escolas de maioria negra, interpretando os resultados com base na Teoria do Capital Social (Bourdieu & Passeron, 1977). Esta interpretação aponta as diferenças nos recursos culturais entre as crianças das minorias e da maioria como as grandes responsáveis pelo insucesso das primeiras. Nesta perspectiva, ser pobre ou ser negro são duas condições igualmente limitadoras do sucesso das crianças na escola (Driessen, 2002).

Outros autores, como Ogbu (Ogbu, 1981; Ogbu, 1994; Ogbu & Simons, 1998), referem que é a descontinuidade cultural entre as culturas das famílias de grupos minoritário e/ou imigrantes e a cultura da sociedade de acolhimento que é responsável pelo insucesso escolar das minorias. Na escola, esta descontinuidade cultural é sentida tanto por alunos, como por professores e funcionários, e pode levar à rejeição da cultura escolar pelos alunos dos grupos minoritários, que não sentem a sua cultura reconhecida e valorizada no contexto escolar. Esta dificuldade seria particularmente sentida pelos grupos que não possuem como língua materna a língua em que são escolarizados (Entwisle & Alexander, 1994). O impacto da linguagem sobre o aumento do insucesso é focado em outros estudos realizados nos EUA, que comparam os resultados de crianças pertencentes a grupos minoritários de língua materna inglesa com grupos minoritários cuja língua materna não é o inglês (Bernal, Saenz, & Knight, 1991). Nesta situação, quando os alunos estudados possuem um língua materna diferente da língua oficial, se são escolarizados em escolas com uma presença significativa de colegas com a mesma língua diminuem as possibilidades de aprender a língua oficial, constituindo estas escolas ambientes linguísticos mais pobres (Entwisle & Alexander, 1994).

A presença de muitos alunos pertencentes a grupos étnicos minoritários também é considerada potencialmente nefasta, no sentido em que pode despoletar visões estereotipadas dos professores sobre as turmas que leccionam e afectar o desempenho escolar dos alunos através da construção de baixas expectativas sobre os alunos de minorias (Driessen, 2002) (cf. capítulo 4).

Um estudo conduzido na Holanda por Driessen (2002), acerca do efeito da composição étnica da escola e do meio social sobre o sucesso dos alunos em escolas do 1.º Ciclo mostrou que, independentemente do meio social dos alunos, estes têm um desempenho pior (nas disciplinas de língua materna e matemática) quando estão em escolas com colegas maioritariamente pertencentes a minorias. Neste estudo, pudemos perceber que cruzando o estatuto socio-económico dos pais (indicado pela escolaridade) com o tipo de escola, o impacto da composição étnica da escola sobre o sucesso dos alunos é mais evidente nas escolas mais pobres. O impacto das dificuldades na linguagem observa-se mais nos anos iniciais e menos nos anos subsequentes, ao contrário do caso da matemática. No entanto, todas as crianças, seja qual for o *background* dos pais, têm piores desempenhos nas escolas em que a população escolar se compõe por mais de 50% de alunos pertencentes a minorias étnicas. Estes dados sugerem que os alunos têm mais sucesso quando são escolarizados com colegas pertencentes aos grupos maioritários.

Em resumo, a literatura fundamenta a necessidade de se continuar a investigar o que se passa nos contextos escolares multiétnicos, de modo a compreender o insucesso das crianças pertencentes a grupos minoritários, nomeadamente das crianças negras.

2. Identidade Étnica e Desempenho Escolar

A entrada na escola constitui uma etapa decisiva na construção da identidade étnica. Para muitas crianças pertencentes a grupos etnicamente minoritários, é no contexto escolar que, pela primeira vez, contactam de forma sistemática com elementos (adultos e crianças) do grupo maioritário (Garcia Coll et al., 1995; McAdoo, 1993).

Identidade racial e sucesso escolar

Nos EUA, alguns estudos realizados com estudantes negros verificaram que existe uma relação negativa entre a identidade étnica/racial forte e o sucesso escolar (Fordham & Ogbu, 1986; Slaughter-Defoe et al., 1990). Fordham & Ogbu (1986) defendem que, embora tenha havido uma aceitação crescente da etnicidade e da identidade étnica minoritária na sociedade americana, uma identidade étnica forte parece constituir, nos jovens negros, um obstáculo ao sucesso escolar. Para estes autores, na perspectiva da cultura negra estudantil, desenvolver comportamentos conducentes ao sucesso escolar equivaleria a *agir como brancos* o que, em contexto escolar de maioria negra, seria extremamente impopular. Neste artigo de 1986, largamente citado na literatura sobre o desempenho escolar dos jovens negros, os autores defendem a ideia de que os jovens negros com sucesso acabam por desenvolver uma atitude que designam por *raceless* como forma de lidar com o sucesso.

Outros autores, no entanto, encontram uma associação entre uma identidade étnica positiva e o sucesso escolar dos alunos negros (Sellers, Chavous, & Cooke, 1998).

Teoricamente, como referimos no capítulo anterior, os jovens dos grupos minoritários podem identificar-se com o grupo maioritário, minoritário ou com ambos (Hutnik, 1991; Phinney, 1989; Phinney & Devich-Navarro, 1987). As consequências

destes três tipos de identidade sobre o sucesso escolar estão em discussão. Estudos efectuados no contexto português (Maurício, 2001; Mouro, 2003), com alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico apontam para uma associação entre a identidade nacional (portuguesa), a rejeição da identidade étnica (cabo-verdiana) e o sucesso escolar, em alunos de origem africana com nacionalidade portuguesa. Não conhecemos estudos, no contexto português, que tenham analisado esta problemática ao nível do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Relativamente à consciência da etnicidade pelos alunos é importante sublinhar as indicações da literatura que vão no sentido de que a própria composição étnica das escolas influencia esta consciência, embora o sentido desta relação ainda esteja em discussão.

Para alguns autores, nas escolas integradas as crianças tornam-se mais conscientes da sua etnicidade e utilizam a etnicidade para se auto-descrever com mais frequência do que as crianças em escolas segregadas (McGuire et al., 1978). Para estes autores, a predominância numérica de um grupo num determinado contexto leva a uma diminuição da percepção da etnicidade pelos elementos do grupo e a progressiva heterogeneidade do contexto leva à saliência da etnicidade. Dutton e colaboradores (1998) realizaram um estudo sobre a identidade racial de crianças brancas e negras entre os 8 e os 11 anos que frequentavam escolas de maioria de colegas brancos (>60%), de minoria de colegas brancos (<38%) e escolas equilibradas. Os autores concluíram que as referências à etnicidade eram maiores nas crianças negras quando estas frequentavam escolas com maioria de colegas brancos do que quando frequentavam escolas com maioria de colegas negros ou equilibrado. Por sua vez, Kinket e Verkuyten (1997) num estudo com crianças Turcas e Holandesas encontraram uma relação entre a auto-descrição étnica destas e a composição étnica das turmas que frequentavam, revelando

que as crianças turcas indicavam a sua etnicidade com mais frequência quando estavam com colegas do seu grupo, mas ocorrendo o inverso com as crianças holandesas. Pelo contrário, Rosenberg (1979) sustenta que a semelhança ou a diferença social entre o indivíduo e aqueles que o rodeiam afecta a experiência individual e afecta o auto-conceito, no sentido em que, quanto mais o indivíduo sentir a proximidade social com o outros, melhor se sente com aquilo que é, evidenciando uma auto-estima mais positiva e uma maior identificação com o seu grupo.

Este conjunto de estudos mostra que é importante estudar a relação entre a identidade étnica e o sucesso escolar e clarificar em que situações se encontram uma associação positiva entre identidade étnica e o sucesso escolar. Mostra também que as características do contexto escolar relativamente à dimensão numérica dos grupos étnicos em presença influencia a consciência étnica das crianças, pelo que se torna importante estudar a importância conjunta desta duas variáveis.

3. Escolarização de crianças de minorias étnicas em Portugal

Em Portugal, embora remonte já à Constituição República Portuguesa de 1976, o direito à educação com garantias de oportunidades iguais de acesso à escolarização para todos os cidadãos, as primeiras iniciativas de política educativa directamente orientadas para os grupos minoritários datam de Março de 1991, com a criação pelo Ministério da Educação, através do Despacho Normativo 63/91, do Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural. Este Secretariado responsabilizava-se, na altura, pelo acompanhamento e dinamização de projectos multiculturais em três dezenas de escolas nas regiões de Lisboa, Porto e Algarve. A Associação de Professores para a Educação Intercultural foi criada, em Setembro de 1993. No ano lectivo de 1993-94 iniciou-se o Projecto de Educação Intercultural que desenvolveu actividades até 1997.

Este projecto foi desenvolvido em escolas do ensino básico, situadas em zonas de residência de populações pertencentes a minorias étnicas e com elevada percentagem de insucesso escolar e contemplava nos seus objectivos gerais o incentivo a uma educação multicultural, que permitisse desenvolver atitudes de uma maior adaptação à diversidade cultural da sociedade portuguesa, a dinamização da relação entre a escola e a família e a comunidade local, assim como, o incremento da igualdade no acesso e usufruto dos benefícios da educação, da cultura e da ciência e a consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas.

O combate à desigualdade na educação em função das origens étnicas

O Alto-comissário para a Imigração e Minorias Étnicas foi criado em 1995 através do Decreto-lei n.º 296-A/95 de 17 de Novembro, ficando na dependência da Presidência do Conselho de Ministros. Para colmatar as desigualdades na educação relacionadas com as origens étnicas dos alunos, foi criado em 1993, o Projecto de Educação Intercultural (Despacho n. 170/ME/93 de 6 de Agosto) ao qual competiu incentivar uma educação intercultural que permitisse desenvolver atitudes de maior adaptação à diversidade cultural da sociedade portuguesa, dinamizar a relação entre a escola as famílias e as comunidades locais, incrementar a igualdade no acesso e usufruto dos benefícios da educação da cultura e da ciência, e valorizar os diferentes saberes e culturas das populações abrangida neste projecto.

Em 2001, no Decreto-Lei Nº 6/2001 de 18 de Janeiro - Novos currículos do ensino básico, o artigo 8º estabelece que as escolas devem proporcionar actividades curriculares específicas para a aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua aos alunos cuja língua materna não seja o português. Em 1999, foi aprovada a Lei n.º. 134/99, de 28 de Agosto, com o objectivo prevenir e proibir a discriminação racial sob

todas as formas e sancionar a prática de actos que se traduzam na violação de quaisquer direitos fundamentais, ou na recusa ou condicionamento do exercício de quaisquer direitos económicos, sociais ou culturais, por quaisquer pessoas, em razão da sua pertença a determinada raça, cor, nacionalidade ou origem. Nesse ano foi igualmente criada a Comissão para a Igualdade e Contra a Discriminação Racial (CICDR). Por força da entrada em vigor do Decreto-Lei 251/2002, de 22 de Novembro (art.º 3º, alínea c) a CICDR passou a integrar a estrutura do Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas – ACIME, actual ACIDI, como seu órgão, competindo ao Alto-Comissário coordenar o seu funcionamento. A Lei n.º. 18/2004, de 11 de Maio, que transpõe para a ordem jurídica nacional a Directiva n.º. 2000/43/CE, do Conselho de 29 de Junho, Directiva conhecida como “Directiva Raça”, permitiu reforçar o papel da CICDR o seu papel reforçado como órgão especializado na luta contra a discriminação.

Escolarização das crianças de minorias étnicas

Em termos nacionais, o total de alunos pertencentes a minorias étnicas, embora tenha vindo a aumentar, apresenta uma percentagem relativamente baixa dos alunos no sistema educativo (aproximadamente 3%). No ano lectivo de 2003/2004, as crianças de origem africana constituíam 64% do total de crianças pertencentes a minorias étnicas a frequentar o ensino básico público em Portugal (Cortesão, Magalhães, & Costa, 2004). No entanto, a realidade é muito diferente quando pensamos a presença por regiões. Neste caso, verificam-se concentrações muito elevadas na área educativa de Lisboa e Vale do Tejo (Entreculturas, 1997), pois em algumas escolas desta área educativa encontram-se, com alguma frequência, escolas onde o total de alunos pertencentes a minorias étnicas chega a atingir os 90%.

No nosso país, os dados relativamente à escolarização das crianças em função da sua origem étnica começaram a ser produzidos nos anos 90, estando a monitorização e a análise dos dados – Base de Dados Entreculturas - na responsabilidade do Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural. As bases de dados publicadas abrangem os anos lectivos de 1992/93 (Base de Dados I) a 1996/97 (Base de Dados VIII). Estes volumes apresentam os dados estatísticos recolhidos a nível nacional, duas vezes por ano, em todas as escolas públicas do ensino não superior do continente, no que diz respeito ao número de alunos matriculados, a sua origem étnica e as respectivas taxas de sucesso, de abandono, de repetência, de diplomação, entre outros indicadores. Mesmo com atrasos e lacunas, estes dados têm servido para mostrar que algumas etnias minoritárias apresentam, em média, níveis de aproveitamento escolar inferior aos seus colegas lusos (Base de Dados Entreculturas, 1998), facto que conduziu o Estado à implementação de algumas medidas para atenuar estas desigualdades. O impacto destas medidas está em discussão. Vários estudos e caracterizações estatísticas em Portugal (e.g. Entreculturas, 1997; Tavares, 1998; Bastos & Bastos, 1999) evidenciam que o sucesso escolar em todos os ciclos da escolaridade obrigatória se encontra associado ao grupo étnico/cultural dos alunos.

Sobre a divulgação destas estatísticas é importante notar que Araújo e Pereira (2004), numa análise sobre as políticas multiculturais nacionais consideram que, em Portugal, não existe propriamente uma estratégia de combate à exclusão social e escolar e que a divulgação dos resultados do desempenho escolar por grupos étnicos, pode conduzir a uma hierarquização das diferentes etnias de acordo com o seu sucesso escolar e ao tratamento das diferenças como inevitáveis, aumentando os fenómenos de discriminação e racismo. Para estes autores, é importante assegurar que as comunidades étnicas minoritárias participem na elaboração dos sistemas de classificação, e estejam de

facto, envolvidas no processo avaliativo. Em Portugal, as categorias criadas são definidas pelo Estado, a partir da nacionalidade dos pais, isto constitui, na perspectiva destes autores, uma imposição autoritária das definições identitárias, não respeitando o direito das comunidades étnicas minoritárias em definir e defender as suas identidades. Ou seja, é importante que, em Portugal, a monitorização étnica seja vista com um meio de diagnosticar desigualdades étnicas e não um fim em si mesmo, conduzindo à implementação de políticas que corrijam essas desigualdades. Estes autores alertam igualmente para o facto de, em Portugal, nos discursos que retratam as minorias étnicas, estar presente uma perspectiva deficitária, uma vez que se transmite a ideia de que a questão da etnicidade é vista como um problema para o sistema educativo nacional, o qual tem que responder a um processo de massificação de ensino e simultaneamente reconhecer e respeitar as especificidades culturais dos vários grupos presentes no sistema. Para os autores, os textos divulgados sobre minorias étnicas expressam claramente a associação entre esta problemática e a presença de problemas e dificuldades no campo educativo, o que os levou a questionar se a visibilidade que os grupos minoritários têm vindo a obter nos discursos políticos não tem servido, fundamentalmente, para reforçar estereótipos e discriminação face a estes grupos. Dão como exemplo, o Despacho Normativo 63/91, relativo à criação do Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural que refere que a presença nas escolas portuguesas de alunos provenientes de populações etnicamente minoritárias e socialmente desfavorecidas levanta dificuldades acrescidas de convivência e integração.

Um opinião diferente tem Cortesão (1998), uma vez que, na sua perspectiva, na Constituição da República, no texto da lei de Bases do Sistema Educativo, noutros textos e discursos oficiais se afirma constante e oficialmente, no contexto português, de forma bem explícita, a importância de garantir aos cidadãos uma igualdade de

oportunidades face à educação, residindo o problema na forma como estas intenções são operacionalizadas. A autora alerta para o facto de, sobretudo ao nível do ensino básico, se verificar claramente que quem tem mais sucesso na escola são, sobretudo, os alunos da classe média e classe média alta, existindo uma clara dificuldade da escola em dar resposta aos alunos de meios sócio-culturalmente desfavorecidos. Ainda de acordo com esta autora, esta dificuldade está fortemente associada à dificuldade dos professores em verem o que designa pelas «cores do arco-íris sócio-cultural» presente na sala de aula.

Cardoso (1997) também reconhece que o rápido aumento da população escolar a partir dos anos 80, criou inúmeros problemas e dificuldades aos professores, aos pais, aos legisladores e a todo o sistema de ensino. O rápido aumento de alunos por turma, a formação de professores em grande escala e a necessidade de adequar os objectivos e conteúdos programáticos às exigências emergentes, foram algumas das questões que então, e umas ainda hoje, se reflectem negativamente sobre a qualidade educativa, nomeadamente o nível do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A perspectiva da educação intercultural

Não obstante, a partir dos anos 90, o Ministério da Educação tem multiplicado o apoio às escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico no âmbito da Educação Multicultural, nomeadamente, nos documentos editados pelo Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural encontra-se um texto orientador da gestão intercultural do currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Cardoso, 1998) que refere a necessidade de sublinhar as referências interculturais nos programas, tornando-as mais explícitas de forma a facilitar as práticas de educação intercultural. A educação intercultural é aí entendida como um conjunto de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas ao nível do sistema, da escola e da classe, baseadas em

programas que expressem a diversidade de culturas e de estilos de vida e visem promover a compreensão o respeito e a interdependência democrática entre alunos de diversas origens étnica e raciais bem como o eliminar de formas de discriminação e opressão, quer individuais quer institucionais. Neste documento, destinado a professores, a ênfase é colocada no apoio à mudança de práticas educativas através de processos reflexivos que facilitem aos professores uma gestão intercultural do currículo e a consciência de atitudes e práticas assimilacionistas e etnocentricas.

Na página oficial do Ministério da Educação relativa à Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, também se encontram alguns textos relativos à educação multicultural destinados a professores, com sugestões de actividades para prevenir o insucesso escolar das crianças de minorias étnicas. Num desses textos refere-se a escolarização das crianças cabo-verdianas, sustentando-se que a maioria das crianças cabo-verdianas que chegam às escolas já nasceu em Portugal, e que nalguns casos é já a terceira geração desde a imigração dos seus familiares, nunca visitou Cabo Verde, mas conserva hábitos, costumes e tradições que lhe foram transmitidos, debatendo-se entre as suas raízes africanas e a terra europeia onde nasceram e vivem. Para este autor, há um "laço simbólico" que os une através da língua, vestuário, alimentação, música e formas de comportamento, e que constituem a sua cultura própria e específica. De todos estes pontos de referência, o que mais os identifica e que ao mesmo tempo lhes serve de ligação e de defesa, funcionando como um símbolo, um problema ou um estigma, é sem dúvida a sua língua materna, o Crioulo de Cabo Verde (Cardoso, 1994). O texto inclui como actividades a desenvolver pelos professores a caracterização dos alunos relativamente à sua diversidade étnico cultural e socio-económica, embora não refira como. A informação veiculada no texto não é suportada por nenhuma referência a estudos empíricos que tenham caracterizado a forma como as

crianças cabo-verdianas, que são escolarizadas nas escolas portuguesas, constroem a sua identidade e se relacionam tanto com a cultura portuguesa como com a cultura cabo-verdiana. Os dados comparativos sobre a educação das minorias étnicas na Europa (Eurydice, 2004) mostram que muito ainda está por fazer nas escolas portuguesas, uma vez que não possuem, como outros países, aprendizagem bilingue (mesmo considerando a presença significativa de crianças no sistema educativo cuja língua materna não é o português, como é o caso das crianças de origem cabo-verdiana), não possuem interpretes nas escolas, não promovem encontros sistemáticos com as famílias imigrantes no sentido de as aproximar da escola, não introduziram dias especiais para respeitar os feriados religiosos de religiões que não a católica e não introduzem alterações nas refeições escolares para integrar a especificidade gastronómica de alguns grupos ou mesmo respeitar as indicações alimentares ligadas a grupos religiosos.

Sintetizando, a escolarização com sucesso das crianças de minorias étnicas em Portugal ainda é um desafio importante que se coloca à educação, sendo necessária mais investigação neste domínio para melhor fazer um diagnóstico da situação das crianças e fundamentar programas de intervenção.

Conclusões

Neste capítulo, fizemos uma revisão da literatura que associa a composição étnica das escolas e o desempenho escolar, e a identidade étnica e o desempenho suportando-nos principalmente na investigação produzida nos Estados Unidos da América. O insucesso escolar das minorias étnicas é um problema detectado um pouco por todos os países industrializados existindo políticas educativas muito diferenciadas. Este capítulo finaliza com o panorama português e uma caracterização dos esforços que são feitos no âmbito da educação das crianças filhas de imigrantes e de minorias étnicas.

CAPÍTULO 4 – SOCIALIZAÇÃO RACIAL E ÉTNICA

1. Pensamento dos Agentes Socializadores

O estudo do pensamento dos agentes socializadores tem assumido, desde os anos 90, um papel importante enquanto forma específica de cognição social (Goodnow, 1988), na compreensão do desenvolvimento das crianças (Goodnow & Collins, 1990; Sigel, McGillicuddy-DeLisi, & Goodnow, 1985, 1992). Neste capítulo, abordamos o modo como a literatura tem tratado esta área temática incidindo nos estudos com pais e professores, os agentes socializadores mais importantes da infância. Abordamos igualmente a investigação produzida sobre socialização racial e étnica, uma área emergente na literatura que foca a forma como nas famílias, os pais transmitem aos filhos as ideias relacionadas com raça e etnicidade. Por último, focamos o pensamento dos professores que leccionam em contextos multiculturais, dando particular atenção às expectativas e estereótipos que constroem acerca dos alunos de minorias étnicas.

O papel das crenças parentais

Neste trabalho, entendemos o pensamento dos pais e professores acerca do desenvolvimento das crianças como uma forma específica de cognição social (Goodnow & Collins, 1990; Sigel et al., 1985, 1992), cujo estudo nos permite compreender tanto os comportamentos, atitudes e estilos destes adultos para com elas, como a forma como as crianças reflectem no seu desenvolvimento o contexto em que vivem. A abordagem que fazemos ao pensamento destes dois agentes socializadores é através do conceito de crença e baseia-se na definição e modelo proposto por Sigel e colaboradores (Sigel et al., 1985):

“ Knowledge in the sense that the individual knows that what he (or she) espouses is true or probably true, and evidence may or may not be deemed necessary; or if evidence is used, it forms a basis for the belief but is not the belief itself”(p.348)

No estudo do pensamento dos pais sobre a educação dos filhos podemos identificar quatro grandes áreas de investigação (Goodnow & Collins, 1990): a) os conteúdos das ideias dos pais; b) as qualidades das ideias dos pais; c) as origens das ideias dos pais e d) as consequências das ideias dos pais para o desenvolvimento dos filhos.

A investigação sobre o pensamento dos professores sobre desenvolvimento e educação das crianças é uma área de investigação menos desenvolvida que a área do pensamento parental, pelo que não é possível partir de um quadro de referências tão sistematizado.

Os adultos, sejam pais ou professores, possuem conjuntos de crenças ou ideias sobre diversos aspectos da educação e do desenvolvimento das crianças que podem ser descritas pelo seu conteúdo (Goodnow & Collins, 1990; Miller, 1988). Neste trabalho, e na sequência de estudos efectuados sobre a população portuguesa por (Monteiro & Castro, 1997) analisamos uma parte do programa proposto por aquelas autoras: os conteúdos das crenças de pais e de professores sobre a educação e o desenvolvimento das crianças, agora em quadros escolares multiétnicos, bem como alguns factores associados à formação destes conteúdos, ou seja, as suas origens.

Crenças sobre educação e desenvolvimento das crianças

A literatura (Goodnow & Collins, 1990) sobre as crenças dos pais acerca do desenvolvimento e da educação dos filhos indica-nos que a investigação tem sido organizada em torno das diferentes questões que estes evocam para organizarem a sua função parental. Alguns trabalhos têm realizado o estudo das crenças sobre a *natureza da infância* e identificado diferentes eixos e pólos de ideias. Um eixo envolve uma ideia, fixada na Europa, durante o século XVIII, (D' Alessio, 1990), de que a criança é um "ser inacabado" devendo ser preparado para se tornar um adulto; outro eixo reparte-

se entre as crenças de que a criança é originalmente um ser "bom", que deve ser protegido de influências nefastas, ou, ao inversamente, é originalmente "mau", entendendo-se, por isso, que a tarefa da educação é controlar os impulsos indesejáveis e moldar os comportamentos de acordo com as normas sociais vigentes; dois pólos de um terceiro eixo reportam, ou que as crianças são originalmente seres muito semelhantes ou que são muito diferentes entre si (Emiliani & Molinari, 1988); outro eixo discute se as crianças necessitam de ser permanentemente controladas pelos adultos sob pena de manterem formas imaturas de desenvolvimento ou, pelo contrário, são dotadas de capacidades de auto-regulação do seu desenvolvimento.

Relativamente às crenças acerca da *natureza* e do *decurso do desenvolvimento*, as as ideias repartem-se entre a convicção de que crianças têm características estáveis ou, pelo contrário, vão modificar-se na idade adulta em função dos estímulos e condicionamentos presentes nos cenários de desenvolvimento (Sameroff & Feil, 1985), e também entre as ideias de que o desenvolvimento da criança é, sobretudo, de natureza cognitiva ou, pelo contrário, de natureza sócio-afectiva;

As crenças referentes à *natureza da inteligência* repartem-se entre a convicção de que a inteligência é inato ou é adquirida (Amaral, 2005; Mugny & Carugati, 1985)

O *processo de aprendizagem* é entendido por alguns pais como um processo predominantemente passivo (registo da informação proporcionada pelos educadores), e por outros, como um processo predominantemente activo, implicando o envolvimento activo da criança na sua própria aprendizagem (Castro, 1994); as ideias acerca do *processo de aprendizagem* também se distinguem quanto às ideias de que pode realizar-se a partir de um conjunto de actividades formais, como ler livros, ou, inversamente, por um conjunto de actividades informais, como a observação do mundo envolvente.

Em relação às crenças relativas aos *objectivos e métodos de ensino* na escola, as ideias repartem-se entre os pólos de dois eixos, enfatizando que o objectivo do professor é transmitir informação e assegurar-se que a criança a retém, ou que o seu objectivo é conseguir que as crianças aprendam o próprio processo de aprendizagem, ou seja, "aprendam a aprender"; e num segundo eixo, que as crianças podem ser ensinadas globalmente da mesma maneira, ou devem ser individualmente ensinadas.

Alguns estudos têm focado as ideias dos pais sobre integração de crianças diferentes (sensorial, física e cognitivamente) no mesmo espaço de ensino regular. Em Portugal, Ventura e Monteiro (1997) estudaram as crenças de mães de crianças no ensino primário acerca da natureza das dificuldades de aprendizagem e das vantagens e desvantagens do ensino integrado. As ideias sobre a *natureza das dificuldades de aprendizagem* repartem-se por dois eixos: a correspondência entre dificuldade e deficiência estável que se associa a uma posição mais passiva dos pais, ou que as dificuldades são parte do percurso do desenvolvimento da criança, a que se associa uma posição mais activa dos pais (McConachie, 1991); e o eixo entre a ideia de dificuldades de aprendizagem estratificadas em perspectivas lineares de causalidade: *cognitiva* (défices de atenção e mnésicos), *social* (problemas de integração nos cenários de desenvolvimento), *afectivo-emocional* (problemas emocionais e motivacionais), *cognitiva-escolar* (dificuldades de adaptação ao meio escolar ou às práticas pedagógicas utilizadas), *orgânica* (défice intelectual patológico), e um *modelo complexo* de interpretação da causalidade (assinalando as múltiplas origens das dificuldades de aprendizagem) (Monteiro, Castro, & Ventura, 1993)

Sobre as ideias acerca dos efeitos de cenários educativos integrados sobre o desenvolvimento dos filhos (Ventura & Monteiro, 1997), foram identificadas *crenças altruístas* relacionadas com a valorização da integração como promotora da

aprendizagem da diversidade social e do seu valor, para além das diferenças, a comparação com crianças com dificuldades reforça a auto-estima; as *crenças de autonomia* relacionadas com a ideia de que a integração promove novas competências sociais, como a inter-ajuda, o apoio e a protecção dos mais fracos, e as *crenças elitistas* baseadas na ideia de que, no ensino integrado, os professores não conseguem manter o ritmo do ensino e as crianças normais desmotivam-se. O estudo da escolha de uma escola com uma política de integração ou de segregação (económica, étnica, saúde física, sensorial e mental), mostrou que as mães que optaram pela primeira sustentam crenças mais altruístas e de maior autonomia do que as mães que optaram pela segunda (Ventura & Monteiro, 1997).

Variabilidade das crenças parentais

Os estudos sobre as crenças dos pais pertencentes a diferentes grupos étnicos ou culturais têm sido elaborados em contextos teóricos predominantemente sociológicos ou antropológicos, procurando nas diferenças culturais e nos grupos sociais a compreensão da sua estrutura, conteúdo e variabilidade (Chombart de Lauwe, 1984; Chombart de Lauwe & Feuerhann, 1989; Molinari & Emiliani, 1993). Nesta perspectiva, torna-se importante estudar como factor da variabilidade das ideias dos pais o efeito da inserção numa cultura sobre os modelos culturais partilhados pelos grupos, tal como aparece nos trabalhos de Sameroff e Feil (Sameroff & Feil, 1985), Frankel e Roer-Bornsteins (cit in Miller, 1988). Estes estudos têm mostrado que uma significativa parte dos conteúdos das ideias dos pais que existem numa cultura são, em grande medida, "pré-fabricados" (Goodnow & Collins, 1990) ou seja, são ideias que os pais encontram e de que facilmente se apropriam. Como refere Palacios (1988), os grupos humanos que vivem em circunstâncias de adaptação muito diferentes, modulam as suas ideias e práticas

sobre as crianças de maneira que o resultado final seja maximamente adaptativo. Os estudos acerca do efeito da cultura sobre as ideias dos pais aparecem muitas vezes associados a estudos sobre o estatuto socio-económico, sendo por vezes difícil distinguir a influência particular de cada uma destas duas variáveis (Hoff-Ginsberg & Tardif, 1995).

Segundo Hoff-Ginsberg e Tardif (1995), a investigação tem mostrado que o conteúdo das crenças dos pais de estatuto socio-económico mais elevado é aquele que teoricamente é considerado como sendo mais adaptativo para o desenvolvimento das crianças. Nalguns estudos, o efeito do estatuto socio-económico aparece com maior consistência como modelador das ideias parentais do que o efeito da experiência directa com crianças (Sigel et al., 1985, 1992)

No entanto, e segundo Miller (1988), devemos salientar que em nenhum destes estudos as diferenças entre as crenças são muito profundas e que ainda existe uma grande sobreposição de posições entre os diferentes grupos sociais, assim como uma grande variabilidade dentro de cada grupo. Exemplos desta sobreposição podem ser encontrados nos trabalhos de Palacios (1988), Castro (Castro, 1994) e de Mugny e Carugati (1985). O trabalho de Palacios (1988) também reforça a importância da influência, quer do nível de escolaridade, quer dos contextos de vida (neste caso, meio rural *versus* meio urbano) no conteúdo das ideias parentais. Nos trabalhos de Mugny e Carugati (1985), para além dos fortes efeitos ligados à identidade social dos indivíduos (pais e não pais, pais e professores), encontraram-se outros efeitos, embora menos marcados. Por exemplo, os grupos de estatuto socio-económico menos elevado concordam mais do que os outros com a Teoria das Diferenças Naturais e com a ideia de que o desenvolvimento assenta na aprendizagem das regras sociais, sendo estes os núcleos centrais da sua representação.

Os trabalhos referidos constituem, na nossa perspectiva, contributos importantes para a compreensão da variabilidade das ideias dos educadores sobre educação e desenvolvimento dos filhos.

2. Crenças sobre socialização racial e étnica

As atitudes e comportamentos dos pais pertencentes a minorias raciais e étnicas em relação à forma como abordam com os filhos os temas relacionados com a etnicidade - socialização racial e étnica - têm sido vistos como sendo uma importante determinante das escolhas identitárias dos filhos e das estratégias de relação que estabelecem com a sociedade em que vivem (Hughes & Chen, 1997). O termo de socialização racial e étnica aparece na literatura para designar, de uma forma bastante abrangente, a informação que é veiculada às crianças, através da educação, sobre raça e etnicidade (Phinney & Chavira, 1995). Existe, no entanto, alguma diferença entre a forma como nos diferentes estudos é utilizada a designação de socialização racial ou de socialização étnica ou ambas. Considerando a literatura existente nos EUA, os estudos que se centram sobre a socialização racial, são na sua maioria sobre os negros, preocupando-se em estudar o modo como os pais transmitem aos filhos ideias e comportamentos ligados com a cor de pele e com a discriminação que os negros sofrem nas sociedades de maioria branca. Os estudos sobre a socialização étnica, englobam geralmente outros grupos como os hispanicos, os latinos, os índios americanos e focam principalmente temas ligados com a transmissão da cultura familiar (Scott, 2003). Quando os estudos incluem tanto questões relacionadas com a preparação das crianças para lidar com situações de discriminação como com questões culturais os autores utilizam, muitas vezes, a designação de socialização racial e étnica (Hughes et al., in press). Os dois conceitos possuem, no entanto, uma área de intersecção significativa uma vez que muitos temas

tratados nos estudos sobre socialização racial são também tratados nos estudos sobre socialização étnica. Hughes e colaboradores (in press) consideram que é admissível pensar que os pais, sejam de grupos raciais ou étnicos, ao transmitirem aos filhos mensagens sobre a sua herança cultural abordem igualmente questões relacionadas com a existência de estereótipos e discriminação baseados nas características fenotípicas do grupo ou na sua competência linguística ou outras características do grupo uma vez que todas as famílias podem ser definidas tanto relativamente a características raciais como étnicas.

Na nossa opinião esta designação parece-nos adequada para abordar a educação das crianças negras em Portugal uma vez que podemos esperar que os pais preparem as crianças tanto para lidar com questões educativas associada à sua cor de pele como com a transmissão das culturas familiares próprias do grupo a que pertencem.

Investigação na área da socialização racial e étnica

A investigação na área da socialização racial e étnica é relativamente recente, tendo sido produzida essencialmente após os anos 90. Hughes e colaboradores (in press), que efectuaram uma primeira revisão da literatura sobre socialização racial e étnica, sugerem que a literatura na área, embora dispersa e utilizando abordagens teóricas e metodologias muito variadas, se pode sistematizar de acordo com o conteúdo das mensagens que são transmitidas de pais para filhos. De facto, a literatura sobre os pais de famílias imigrantes das comunidades negras, já tinha identificado que os pais ao educarem os seus filhos, lidam essencialmente com três preocupações fundamentais: (1) a transmissão do património cultural do seu grupo; (2) a integração com sucesso dos filhos na sociedade do país em que vivem; (3) a discriminação existente na sociedade associada ao grupo dos negros (Garcia Coll et al., 1995) e são estes conteúdos que

Hughes e colaboradores (in press) propõem para sistematizar a literatura na área. Na nossa perspectiva é uma boa opção pelo que a revisão de estudos que apresentamos se faz por referência a estas três preocupações/temas.

Os estudos realizados com famílias negras nos Estados Unidos indicam que a frequência com que os pais falam com os filhos sobre questões ligadas com raça e etnia varia entre 33% (Marshall, 1995) e 80% ou mais (Caughy, O'Campo, M Randolph, & Nickerson, 2002; Hughes, 2003; Hughes & Chen, 1997; Phinney & Chavira, 1995). Segundo Hughes e colaboradores (Hughes et al., in press) os pais referem que abordam mais frequentemente o tema da transmissão cultural com os filhos do que as formas de lidar com a discriminação. Bowman e Howard (1985) realizaram um estudo, com jovens afro-americanos, entre os 14 e os 24 anos, residentes nos EUA, sobre o conteúdo das mensagens que os pais lhes transmitiram sobre raça e etnicidade que mostra que a importância de ter orgulho na sua própria raça (referido por 68% dos jovens inquiridos) foi o tema mais abordado pelos pais seguido da importância da unidade e compromisso com o grupo dos afro-americanos (referido por 17% dos jovens inquiridos) e pelo ensino da história da própria comunidade afro-americana (referida por 6% dos inquiridos). Thornton et al. (1990) num estudo com pais afro-americanos sobre o conteúdo e a frequência com que conversam com os filhos sobre raça e etnicidade refere que apenas 8,6% destes indicam que falam com os filhos sobre a herança e as tradições africanas com os filhos. No entanto, Sanders Thompson (1994, citado por Lesane, 2002) revela que 79% dos adultos negros relatam que, durante ao seu crescimento, discutiram temas raciais com os seus pais e 85% com outros membros da família.

Os estudos revelam que a discriminação é um tema que é menos abordado pelos pais do que os temas relacionados com a cultura. Hughes e colaboradores (Hughes et al., in press) interpretam a pouca referência dos pais ao tema da discriminação como um

indicador do mal-estar que associam ao tema e por isso difícil de abordar em contexto de entrevistas, metodologia utilizada na maioria dos estudos revistos. Os estudos sobre famílias negras, que recorrem a entrevistas não costumam referir o grupo étnico do entrevistador, no caso de ser branco é provável que as características dos entrevistadores estejam a afectar as respostas em relação a tipos particulares de questões como alertam alguns autores que estudaram esta temática (Schuman & Converse, 1971; Weeks & Moore, 1981). Num estudo que recorreu a entrevistadores brancos e negros Schuman e Converse não encontraram, senão tendencialmente, o efeito da raça do entrevistador nas respostas relacionadas com a discriminação racial, as condições de vida desfavorecidas ou os antecedentes pessoais em indivíduos brancos e negros. Mas no caso dos entrevistados negros encontraram diferenças na concordância com proposições que expressassem atitudes hostis relativamente aos brancos quando o entrevistador branco ou negro.

Bowman e Howard (1985) referem que apenas 13% dos jovens negros inquiridos num estudo nacional sobre a educação racial efectuado nos Estados Unidos indicam que os pais lhes falaram sobre racismo durante a sua educação e Marshall (1995) ainda encontra uma frequência menor num estudo similar, apenas 3%. Thornton (1997) num estudo qualitativo sobre a forma como os pais negros educam os filhos, indica que apenas 3% dos pais relatam que aconselham os filhos a manterem-se distantes dos brancos como forma de lidar com possíveis conflitos racistas. No entanto, Thompson (1994) num estudo com adultos negros sobre a forma como foram educados refere que 48% a 58% relatam ter falado com os pais sobre racismo. Kofkin, Katz e Downey (1995) criticam os estudos que apenas abordam a frequência com que os pais tratam um ou outro tema dentro da socialização racial e étnica pois referem que a abordagem de um mesmo tema pode ter significados completamente diferentes ao ser

tratado por pais de grupos com estatutos desiguais. Refere como exemplo, que a promoção do orgulho étnico ou o evitamento de conversas sobre raça pode ter em pais negros e pais brancos pode ter subjacentes objectivos muito diferentes. Assim, as conversas dos pais brancos sobre raça parecem ter como objectivo principal promover nas crianças uma visão de igualdade entre as crianças enquanto que as conversas dos pais negros partem do seu desejo de as preparar para a discriminação. O comportamento contrário, ou seja não falar do tema da raça com os filhos também parece adquirir significados muito diferentes nos dois grupos: os pais brancos mais facilmente referem que não acham esse tema importante enquanto que os pais negros acreditam que os filhos ainda são muito novos para perceber o tema.

Por seu lado, Boying e Toms (1985) explicam a pouca frequência com que os pais negros abordam o tema da raça e da etnicidade com os filhos como uma das estratégias de integração na sociedade em que vivem. Para estes autores muitos pais negros desenvolvem com os filhos uma educação baseada na necessidade de valorizar o estudo, o trabalho e o desenvolvimento de capacidades individuais e não em temas relacionados com etnicidade e raça por acreditarem que é o sucesso na sociedade maioritária o mais importante para os filhos. Esta ideia da valorização de educação que ignora os temas raciais e valoriza o sucesso individual, o esforço, a aceitação pessoal e a igualdade entre todas as pessoas foi encontrada nos estudos de Demo e Hughes (1990) com pais negros, Marshall (1995) e nos estudos de Thornton e colaboradores (1997).

Por último é importante referir que outro tipo de questão que se coloca relaciona-se com natureza das intervenções parentais que podem ser proactivas ou reactivas, decorrendo, repectivamente, dos valores, objectivos e da agenda dos pais, ou em reacção a acontecimentos nas vidas dos pais ou da criança. Pensa-se que a socialização racial proactiva tem a ver com as ideias que os pais possuem sobre as

competências que os seus filhos necessitam para funcionar eficazmente na sociedade. A descrição da socialização proactiva entre os pais afro-americanos tem demonstrado que esta é guiada pelas suas ideias de que os seus filhos irão encontrar inevitavelmente discriminação e racismo. (e.g. Essed, 1990; Peters, 1981). No entanto, outras agendas podem também ser proactivas, por exemplo, os pais que valorizam o pluralismo e diversidade podem escolher contextos educativos para a criança multiraciais, ou não. Podem ensinar o seu filho sobre experiências e perspectivas apenas sobre um determinado grupo ou encorajar a respeitar todos os grupos humanos. Uma importante característica da socialização racial proactiva é que, seja ela subtil ou explícita, é internamente consistente e está intimamente ligada com as visões do mundo e do trabalho dos pais. Neste aspecto, o estudo deste tipo de socialização liga-se estreitamente ao estudo das crenças uma área pouco explorada na literatura que se debruça, como acabámos de ver, são caracterizadas através dos relatos que próprios os pais fazem das suas práticas ou, indirectamente através dos relatos dos filhos.

Segundo Hughes e colaboradores (Hughes et al., in press) a literatura sobre a socialização racial e étnica é consensual a considerar a importância de sete possíveis preditores da socialização racial e étnica: a idade da criança, o género e estatuto socio-económico dos pais, anos de imigração/ relação com o país de acolhimento, identidade étnica dos pais, tipo de composição étnica da região/ bairro em que vivem e experiências de discriminação. Relativamente à idade da criança os estudos indicam que é provável que os pais vão abordando o tema da raça e da etnicidade tendo em consideração que a criança desenvolve uma compreensão progressiva destes temas desde a infância até á adolescência e que a abordagem do tema se deve adaptar às capacidades da criança (Hughes & Johnson, 2001). Fatimilehin (1999), a partir de um estudo com crianças e jovens no Reino Unido, constatou que os jovens testemunham

conversar mais com os pais sobre temas raciais à medida que se tornam mais velhos e que os temas abordados pelos pais também mudam. Também Thomas e Speight (1999) referem que os pais falam mais de temas raciais com os filhos adolescentes do que com os filhos mais novos. Quintana e Vera (1999) realizaram um estudo com crianças mexicanas entre os 7 e os 12 anos onde não encontraram diferenças na socialização parental relacionadas com a idade dos filhos. Para Hughes e colaboradores (in press) a literatura não é ainda conclusiva sobre a forma como a socialização racial e étnica varia em função da idade das crianças mas parece que no intervalo entre 8 e os 12 anos não será de esperar diferenças relativas à idade.

Relativamente ao efeito género da criança na forma como os pais educam os filhos relativamente aos temas da raça e da etnicidade a investigação não é nada conclusiva. Bowman e Howard (1985) e Thomas e Speight (1999) relatam diferenças nos conteúdos transmitidos dos pais para os filhos, no sentido em que as raparigas descrevem conversas sobre o orgulho racial e os rapazes conversas sobre igualitarismo e discriminação. No entanto, Phinney e Chavira (1995) assim como Hughes e Chen (1997) não encontraram diferenças nos temas que os pais abordam com os filhos em função do género destes.

O efeito dos anos de imigração assim como o estatuto sócio-económico dos pais sobre o tipo de socialização racial e étnica que efectuem é encontrado na maioria dos estudos que abordam estas variáveis (Hughes et al., in press). Comparando pais do mesmo grupo étnico e com o mesmo estatuto social, os estudos indicam que os pais com menos anos de imigração (menos de 10 anos) comparativamente com os outros (mais de 10 anos) transmitem com mais frequência conhecimentos aos filhos sobre a sua origem étnica, utilizam mais a língua materna e dão-se com mais membros do seu grupo étnico. Os pais com um estatuto socio-económico mais elevado, segundo Hughes

e colaboradores (in press) referem com mais frequência que abordam com os filhos questões relacionadas com a socialização racial e étnica do que os de estatuto mais baixo. Nos Estados Unidos, Thornton et al. (1990) encontrou diferenças entre os pais do norte quando comparados com os pais do sul do país sendo que os primeiros referem que falam mais com os filhos sobre etnicidade do que os segundos. Também o tipo de bairro, de maioria branca ou de maioria negra influencia o tipo de socialização no sentido em que são os pais que vivem em bairros mais heterogêneos o de maioria branca que mais se envolvem na socialização étnica dos filhos e mais falam sobre discriminação como mostra o estudo desenvolvido por Stevenson, McNeil, Herrero-Taylor e Davis (2005). A forma como a identidade étnica dos pais modela a frequência e o tipo de mensagens que os pais dirigem aos filhos sobre raça e etnicidade embora tenha sido pouco estudada revela ter um efeito importante no sentido em que são os pais para quem a identificação com o seu grupo étnico de origem é maior que com mais frequência se preocupam que os filhos tenham orgulho no seu grupo étnico e conheçam a história e cultura familiar como mostram os estudos de Hughes (2003) com pais negros, de Knight, Cota e Bernal (1993) com pais mexicanos e Romero, Cuellar e Roberts (2000) com pais latinos todos desenvolvidos nos Estados Unidos. Por último, a percepção de discriminação também se mostrou relacionada com o tipo de socialização racial e étnica que pais desenvolvem quer relativamente à cultura familiar quer às formas de lidar com a discriminação (Hughes et al., in press). Os estudos de Hughes e Chen (1999) aborda este tema defendendo que os pais tentam transmitir aos filhos competências que eles próprios consideraram necessárias para se integrarem na sociedade em que vivem foi pouco estudada e que os pais que tiveram experiências de discriminação antecipam com mais frequência do que os outros que os filhos podem passar pelo mesmo tipo de experiência e preparam-nos para lidar com ela.

Em suma, e continuando a referir a revisão efectuada por Hughes e colaboradores (in press) os estudos sobre socialização racial e étnica devem considerar tanto factores sociodemográficos (idade dos filhos, género dos filhos, anos de imigração e estatuto socio-económico dos pais, tipo de heterogeneidade racial e étnica presente no bairro em que vivem) como socio-cognitivos (identidade dos pais e percepção de discriminação) no estudo da socialização racial e étnica das crianças.

A socialização racial e étnica tem efeitos bastante significativos em diferentes áreas de desenvolvimento das crianças sendo essa a razão porque o seu estudo é significativo. Como referimos quando abordámos o desenvolvimento da identidade social das crianças (cf. ponto 3 do capítulo 2) resulta tanto do desenvolvimento cognitivo da criança como de factores ligados à forma como a criança é socializada tanto na família como na escola. Segundo Hughes e colaboradores (in press) a maioria dos estudos sobre o impacto da socialização racial e étnica nas crianças centram-se sobre a identidade étnica, auto-estima, capacidade para lidar com o preconceito e discriminação, desempenho escolar embora os estudos sejam poucos.

3. O pensamento dos professores

Embora muitos factores, como a pobreza e a educação familiar tenham sido analisadas no sentido de compreender a sua contribuição para o insucesso escolar dos alunos negros, a partir dos anos 90, a escola começou a ser responsabilizada pelo insucesso dos alunos (Hale-Benson, 1994).

Em Portugal, a monitorização dos resultados escolares continua a mostrar que o sucesso escolar das crianças durante o 1.º Ciclo do Ensino Básico está relacionado, entre outros factores, com o grupo étnico da criança, no sentido em que, na maioria dos grupos étnicos minoritários, o sucesso escolar é inferior à média nacional (Bastos &

Bastos, 1999; Braga, 1998). Como em qualquer outra sociedade, os portugueses têm conhecimento que existem estereótipos sobre alunos que são negros e sobre alunos que são brancos relativamente às suas características físicas e de personalidade e ao seu desempenho escolar, mas nem todos os portugueses assumem este estereótipo como totalmente verdadeiro.

No texto sob esta epígrafe, discutimos alguns estudos que sustentam a evidência de que o pensamento dos professores sobre os alunos se altera em função da raça ou etnicidade destes (Brophy & Evertson, 1981; Cooper & Good, 1983; Willis & Brophy, 1974) e que o pensamento dos professores influencia o sucesso escolar dos alunos (English, 2002; Ferguson, 2003; Ogbu & Fordham, 1986).

O estudo da consequência dos estereótipos e crenças dos professores sobre os alunos negros em sociedades de maioria branca tem sido realizado na sequência do problema do insucesso escolar dos alunos negros presente na maior parte das sociedades ocidentais (Delpit, 1988, 1995).

Expectativas e estereótipos dos professores

Rosenthal e Jacobson (1968) sugerem que as expectativas que os professores desenvolvem acerca da capacidade de aprendizagem dos alunos podem, facilmente, levar a que aqueles tratem estes últimos em concordância com essas expectativas. Com efeito, uma dificuldade que as crianças das minorias defrontam é a influência dos estereótipos sobre o seu rendimento escolar. A investigação mostra que os Afro-americanos têm menos sucesso escolar que os brancos (Sellers et al., 1998) e é consensual em relacionar este desempenho com os estereótipos dos professores, nomeadamente com as percepções de que não são tão inteligentes nem que o seu desempenho será como o das crianças brancas.

Steele e Aronson (1995) observaram que, quando um teste de capacidade verbal era apresentado a alunos brancos e negros como sendo um teste que avaliava a capacidade intelectual, os negros obtinham classificações menores que os brancos. No entanto, quando o mesmo teste era apresentado como sendo uma ficha de diagnóstico essa diferença desaparecia. Do mesmo modo, o facto de os professores solicitarem que, no início dos exercícios de uma qualquer actividade avaliativa, os alunos indicassem dados biográficos relacionados com a etnicidade se traduzia em diferenças nas apreciações do desempenho dos negros.

Num estudo etnográfico, realizado numa escola inglesa com crianças negras e asiáticas, que já citámos no capítulo 2 a propósito do desenvolvimento da identidade étnica nas crianças, Connolly (1998) descreve a existência de um discurso racista por parte dos professores e a sua associação a uma visão desvalorizada dos pais das crianças das minorias étnicas, que são vistos como imaturos e egocêntricos. No discurso dos professores, esta visão desvalorizada dos pais foi acompanhada por uma valorização do papel social dos professores (compensatório dos défices dos pais) em detrimento do seu papel académico. Paradoxalmente, esta concepção coexistiu com um discurso sobre a igualdade de oportunidades na escola. Estas ideias dos professores reflectiram-se sobre as suas práticas no sentido em que estes maximizaram a importância da disciplina e das actividades estruturadas, como se essas medidas constituíssem uma espécie de equilíbrio para a desorganização do meio familiar. Também Washington, (1980) num estudo envolvendo professores brancos e negros de escolas integradas, concluiu que os professores negros tinham uma atitude mais favorável em relação às crianças negras e à sua integração do que os professores brancos. Enquanto os professores caracterizavam as crianças negras com aspectos positivos e negativos, os professores brancos as descreviam maioritariamente através de características negativos.

Segundo Riste (1970) os professores tendem a categorizar as crianças pela sua aparência, pelo seu conhecimento sobre as condições sociais e culturais da família e pelo contacto próprio com as crianças e fazem-no de uma forma estereotipada mesmo com muitos anos de leccionação. No entanto, com a multiculturalidade étnica crescente das escolas públicas e o contacto diário dos professores com as crianças e suas famílias pertencentes a grupos étnicos minoritários (Allport, 1954) assim como o acesso dos professores a formação e projectos na área da multiculturalidade poder-se-ia esperar que os estereótipos étnicos diminuíssem, reduzindo o grau de estigmatização de que as crianças negras são alvo. O facto de não haver sinais dessa alteração de estereótipos e de redução do grau de estigmatização, acompanhada das repercussões sobre o sucesso escolar, torna importante compreender como é que aqueles que ensinam as crianças brancas e negras pensam estas diferenças.

Em suma, a investigação tem testemunhado que, relativamente à escolarização das crianças pertencentes a minorias étnicas, a maioria dos professores não se encontram preparados para lidar quer com os alunos culturalmente diferentes quer com as suas famílias (Bankson & Caldas, 1996; Baron, Tom, & Cooper, 1985; Beverly, 1992; Bornholt & Goodnow, 1999, 1993; Brophy & Evertson, 1981; Caldas & Bankston, 1998; Cartledge, Adedapo, & Johnson, 1998; Cooper, 2003; Dilworth, 1991; Eaves, 1975; Fordham & Ogbu, 1986; Gill & Reynolds, 1999; Gottlieb, 1964; Griffith & London, 1978; Hale-Benson, 1994; Marshall, 1995; McKay, Atkins, Hawkins, Brown, & Lynn, 2003; Rivkin, 2000; Simpson & Erickson, 1983; Thrupp, 1995; Zirkel, 2004)

O pensamento dos professores portugueses

Em Portugal, um conjunto de estudos que não tiveram propriamente como objectivo estudar o conteúdo dos estereótipos dos professores, focam os conteúdos estereotípicos dos professores associados aos alunos brancos e negros. De acordo com

Cardoso (1997), os professores portugueses representam o perfil do bom aluno como sendo português, católico, bom falante de português, bom a matemática, limpo, pontual e com bom comportamento. Este aluno vive preferencialmente em meio urbano e a família tem para ele aspirações de uma escolaridade prolongada, para além do que é obrigatório. Este é tipicamente perfil do aluno branco. De certa forma, a imagem do aluno ideal funciona como uma referência a partir da qual se faz a categorização de todos os alunos. As crianças de classe média, falando bem a língua nacional e relacionando-se com facilidade com adultos são frequentemente vistas como o exemplo do bom aluno. Pelo contrário, os alunos que se situam no outro extremo, são vistos como tendo dificuldades de aprendizagem ou mesmo como não sendo ensináveis.

Num estudo realizado em sete escolas multiétnicas, localizadas na região de Lisboa, Cardoso (op. cit.) caracterizou as ideias dos professores do 1.º ciclo sobre a escolarização de crianças africanas, das suas famílias e as suas interpretações sobre o desempenho escolar das crianças negras, comparativamente com as crianças brancas de igual estatuto socioeconómico. Os resultados mostraram que as percepções dos professores sobre a escolarização dos alunos negros são influenciadas por perspectivas etnocéntricas e pela ideia da privação cultural associada aos alunos e famílias de origem africana. Neste estudo, os professores referiram dois factores para explicar o insucesso escolar das crianças de origem africana: as condições económicas desvantajosas e a incapacidade para se integrarem na sociedade portuguesa. Uma visão negativa da sua família, vista como violenta e instável, foi outra das razões aduzidas pelos professores para justificar o insucesso das crianças de origem africana. Os professores percepcionaram estas crianças como abusadas e negligenciadas e os seus pais como desinteressados pelo seu percurso escolar, assumindo que as causas do insucesso dos alunos negros são todas exteriores à escola.

Estes professores também descreveram expectativas de progressão escolar mais baixas para os alunos de origem africana, comparativamente com os outros alunos. Relativamente à sua competência escolar, as crianças de origem africana foram descritas pelos professores como tendo dificuldade em se expressar em português por causa do uso do crioulo e como tendo preferência por desporto, dança, música e trabalhos manuais, um conjunto de competências descrita como típica dos alunos de origem africana por razões genéticas. As crianças foram igualmente caracterizadas como tendo baixos níveis de auto-estima e imagens negativas de si próprias, o que os professores justificaram pela sua dificuldade em aceitar a sua cor de pele e pela consciência que possuem de uma inferioridade cultural e académica face aos seus colegas brancos.

Neste estudo (Cardoso, op. cit.), os professores também descreveram os alunos de origem africana como muito agressivos: 68% indicaram que os alunos de origem africana «Não querem aceitar as normas de vida em comunidade»; 66% concordaram com a ideia de que os alunos de origem africana «Têm formas de vida abaixo dos limites mínimos aceitáveis»; 62% consideraram que estes alunos «Não estão integrados na sociedade portuguesa» (62%) e 50% sustentou que os alunos de origem africana possuem um «Desempenho escolar inferior comparado com os brancos» e uma «Aptidão natural para música, dança e desporto».

Num estudo realizado, em Portugal, sobre concepções e práticas de educação intercultural com professores, Cotrim e colaboradores (Cotrim, Ortigão, Ferreira, & Oliveira, 1995) concluíram que a diversidade étnico/cultural da população discente é vista pelos professores como predominantemente negativa abalando simultaneamente a instituição escolar, a cultura e o saber dos professores. De acordo com este estudo, a maioria dos directores de escola e professores inquiridos considera que, em contextos escolares em que os alunos acumulam as origens étnicas minoritárias com a

pobreza e exclusão social, a multiculturalidade se associa profundamente associada às situações de insucesso. Sem aparente contradição, estes professores acreditam que a educação multicultural assenta na valorização das culturas em presença e na articulação entre a família e a escola como meio de promoção do sucesso educativo, devendo concretizar-se em actividades de animação cultural e na criação de actividades compensatórias para os alunos com insucesso.

Sequeira (2000), num estudo etnográfico sobre concepções e práticas educativas de professoras do 1.º Ciclo do Ensino Básico, identificou a importância do sentimento de desconhecimento relativamente ao universo cultural e linguístico dos alunos pertencentes a grupos étnicos minoritários como uma das preocupações sentidas pelas professoras. Esta autora, que acompanhou estas professoras durante um ano lectivo, no contexto de um círculo de estudos (formação de professores a partir das suas práticas), documentou que a experiência das professoras (idade, anos de serviço, anos de ensino em classes etnicamente heterogéneas) estava associada a uma atitude mais positiva face aos alunos pertencentes a grupos étnicos minoritários e a expectativas mais elevadas face ao seu sucesso no processo de ensino-aprendizagem. Neste estudo, o factor de maior positividade da posição das professoras face aos alunos de grupos minoritários foi a sua adesão a crenças sobre a natureza humana baseadas na adesão a princípios e valores de igualdade, liberdade e reconhecimento dos direitos humanos.

A partir de entrevistas semi-estruturadas a professores de escolas multiétnicas, Cardoso (1997) verificou que estes se diferenciavam relativamente às suas ideias sobre a escolarização de crianças de origem africana em quatro tipos: “Activista Liberal”, “Moralista Liberal”, “Assimilacionista Conservador” e “Conservador Separatista”. Os professores designados por activistas liberais manifestaram-se conscientes das desvantagens que as crianças de origem africana têm na comunidade e na escola.

Consideraram que os professores e a escola devem mudar (nas suas políticas e organização) para ajudar os alunos de origem africana a assimilar o currículo nacional. Entendem que a escolaridade básica é uma ferramenta essencial para a integração destes alunos na sociedade portuguesa. Preocupam-se com a promoção da auto-estima das crianças africanas e com a promoção da sua capacidade de aprendizagem.

Os professores com um pensamento moralista liberal diferenciaram-se dos anteriores por adoptarem por um discurso moralista e paternalista face às crianças. Afirmaram que estavam conscientes das desvantagens que as crianças de origem africana têm na família e na comunidade, lamentaram esta situação e centraram-se nos efeitos que essas desvantagens provocam na escolarização das crianças. Sustentaram que, na escola, se deve promover principalmente os valores da solidariedade e da cooperação, sendo a aprendizagem uma preocupação menos importante. A escola foi contextualizada como um refúgio da situação social desvantajosa em que vivem as crianças e um local onde se devem, em primeiro lugar, trabalhar objectivos sócio-afectivos.

Um outro conjunto de professores, pelo contrário, defendeu a importância de se trabalhar um mesmo currículo nacional para todos os alunos, independentemente da sua origem étnica ou cultural, da sua condição de nacional ou de imigrante. Designados por assimilacionistas conservadores, partilharam com os dois tipos de ideias atrás descritos, o facto de considerarem que os obstáculos ao sucesso escolar estão fora da escola e não na escola. No entanto, sustentaram que uma forma de prevenir o insucesso e o abandono escolar dos alunos de origem africana seria através da construção de um currículo menos exigente para este grupo, centrado nas competências de ler, escrever e contar e na adopção de um ensino mais prático.

O pensamento dos professores do tipo “Conservador Separatista” caracterizou-se pela ideia de que não deveria haver nenhum tipo de diferenciação no processo ensino-aprendizagem das crianças de origem africana. Estes manifestaram uma opinião desfavorável face à implementação de medidas governamentais específicas para as crianças dos grupos étnicos minoritários, uma vez que tendo estas vindo ou estando em Portugal de livre vontade, se deveriam adaptar às normas e regras do país. O desacordo com esta exceção sustentou-se na ideia de que existiam muitas crianças portuguesas, brancas, na mesma situação das crianças de origem africana, sem que tivessem sido criadas medidas especiais para enquadrar o seu percurso escolar. Este tipo de professores expressou também a ideia de que os alunos negros eram particularmente conflituosos e racistas, comparativamente aos alunos brancos, fundamentando este pensamento na constatação de que, nas áreas onde os negros residem, existiam frequentes conflitos provocados pelos próprios.

No seu conjunto, estes professores partilham uma ideia desvalorizada das famílias das crianças de origem negra. As famílias são descritas como sendo violentas e instáveis chegando mesmo a situações de abusos ou negligência. Na sua relação com a escola, as famílias são consensualmente vistas como tendo pouco interesse pela escolarização das crianças.

Conclusões

Finalizamos este último capítulo com o tema da socialização étnica, destacando o papel dos pais e dos professores neste processo. Revimos a literatura geral sobre as crenças destes agentes educativos, evidenciando o modo como se caracterizam e condicionam o processo educativo e de escolarização das crianças de minorias étnicas. Destacámos o pensamento dos pais e professores pelo que nos permite compreender os

comportamentos, atitudes e estilos destes adultos para com as crianças e o modo estas os reflectem no seu desenvolvimento.

Em relação às crenças dos pais sobre educação e desenvolvimento das crianças pudemos identificar os diferentes pólos de ideias, a sua variabilidade, e as suas determinantes contextuais (de escolarização, sócio-económica e geográfica). Destacámos em particular os estudos sobre as crenças de socialização étnica, focando o papel da etnicidade na educação familiar, os seus mecanismos e repercussões na configuração da identidade étnica das crianças.

Destacando papel dos professores no processo de escolarização e sucesso escolar dos alunos negros, enunciámos a natureza e consequência das suas expectativas, estereótipos e crenças sobre estes alunos em sociedades de maioria branca. Apesar da variabilidade que também se observa em relação às ideias dos professores, a sustentámos a percepção negativa que os professores portugueses têm das crianças de origem africana e das suas famílias, à semelhança do que acontece noutras sociedades ocidentais. A persistência destes estereótipos e a impreparação dos professores foi ainda assinalada como preocupante condicionante do êxito educacional destas crianças.

**CAPÍTULO 5 - ASSIMETRIA DE AUTO-PERCEPÇÃO
ÉTNICA E AUTO-ESTIMA NA INFÂNCIA ENTRE
GRUPOS ÉTNICOS MINORITÁRIO E MAIORITÁRIO
(ESTUDO 1)**

1. Introdução e objectivos

O postulado central da Teoria da Identidade Social (Tajfel, 1978; Tajfel & Turner, 1979) é que a construção de uma identidade social positiva é uma necessidade básica de todos os seres humanos pois constitui um contributo indispensável para o desenvolvimento de um auto-conceito positivo. Também de acordo com Tajfel (Tajfel, 1972a, 1978a), a ampla difusão de estereótipos sobre categorias sociais, como os que se baseiam na cor da pele, integra a identidade social dos membros dessas categorias. Quando os seus membros se identificam com a definição colectiva do grupo, integram esses conteúdos na concepção de si próprios. A aplicação desta teoria à análise da auto-percepção (auto-conceito) das crianças das sociedades ocidentais revelou que as crianças brancas apresentam um auto-conceito mais positivo do que as crianças negras, mas os dados não são consensuais sendo necessária mais investigação nesta área (Ruble et al., 2004).

Existe uma ampla tradição na psicologia social que indica que são os indivíduos pertencentes aos grupos maioritários ou dominantes que mais frequentemente partilham entre si uma imagem de indivíduos autónomos, descrevendo-se mais através de características pessoais do que os pertencentes aos grupos minoritários ou dominados, os quais se descrevem principalmente através de características sociais. Por outras palavras, quando comparamos os conteúdos das auto-definições de indivíduos de grupos maioritários e minoritários, é de esperar que os primeiros se definam a eles próprios com mais frequência como “pessoas”, e que as pertenças grupais sejam um contributo menor para o seu auto-conceito, do que para os segundos (Lorenzi-Cioldi, 2001).

Deschamps (1982) assinala ainda que, quando examinamos as relações de dominação simbólica entre grupos de estatuto desigual, a distribuição de recursos simbólicos não se faz de forma equitativa para todos os grupos: enquanto que

determinados grupos sociais são definidos por conteúdos que distinguem os seus membros enquanto pessoas, o que os torna dominantes no plano simbólico da individualidade, os grupos dominados são definidos por conteúdos que os distinguem enquanto membros de categorias. Isto mostra que o processo de categorização pode assumir formas que revelam uma estratificação entre os grupos, cuja origem é ideológica. Consequentemente a identidade social positiva não é uma opção dos indivíduos, mas antes, e sobretudo, um recurso mais facilmente acessível aos que constroem a sua identidade a partir de uma definição social que já os diferencia individualmente, e mais dificilmente acessível para aqueles grupos cuja definição colectiva se centra na categoria e não nos atributos individuais dos seus membros (Amâncio, 1994). Por outro lado, e na mesma perspectiva, a identidade social negativa seria o resultado da internalização de uma imagem construída por oposição à imagem dos que possuem uma identidade positiva, a qual surge como um referente simbólico para a representação da distintividade.

O objectivo deste estudo é verificar precisamente, no quadro de relações de estatuto assimétrico entre os grupos branco (de origem portuguesa) e negro (de origem africana), a existência de uma associação entre a assimetria de estatuto e o modo de construção do auto-conceito na infância, nas suas dimensões pessoal e social.

Durante a infância e até à entrada na adolescência, o auto-conceito torna-se mais diferenciado uma vez que o desenvolvimento cognitivo e linguístico permite à criança compreender e usar uma série de conceitos e termos para se descrever a si própria e aos outros (Durkin, 1995). Quando são pedidas auto-descrições às crianças verifica-se um aumento das referências a características psicológicas, internas, como competência, conhecimento, emoções, valores e traços de personalidade (Damon & Hart, 1988). Se aos 4 ou 5 anos as auto-descrições são maioritariamente positivas, com a idade a

integração da perspectiva dos outros torna-se mais saliente e as avaliações tornam-se mais matizadas (Harter, 1998; Harter, 1999). O mundo da criança também se modifica significativamente com a entrada na escola e a educação formal. A escola salienta as expectativas dos outros acerca da forma como o indivíduo se deve desenvolver. A escolarização possibilita novas categorizações (por exemplo, como estudantes) e concretiza o acesso a um novo contexto social onde a comparação com os outros é reforçada. Para muitas crianças, é na escola que pela primeira vez contactam com membros de outros grupos étnicos e é também na escola que se avaliam e são avaliados como sendo bons e maus estudantes, (Rotheram & Phinney, 1987).

A capacidade da criança para se categorizar a si e aos outros, mais especificamente, em uma ou em várias categorias étnicas, foi estudada por vários autores. É consensual que as crianças conseguem facilmente distinguir pessoas com base em característica físicas visíveis (categorização étnica) desde muito cedo e a partir dos 4 anos (Aboud & Amato, 2001; King, 1991; Ramsey, 1991) e a partir dos 7, 8 anos descrevem-se com recurso a categorias raciais e étnicas (Brown, 1995; Nesdale, 2004; Rutland, 2004). Milner (1983) observou a presença de auto-categorização étnica em crianças inglesas entre 6/7 anos. Segundo Aboud (1988), no entanto, a capacidade de auto-categorização só se estabiliza entre os 8 e os 9 anos. A partir dessa idade as crianças percebem também o estatuto do seu grupo e como ele é percebido pelos outros. A investigação desenvolvida com crianças brasileiras relativa à descrição pela cor mostra que também a auto-categorização das crianças é marcada pela posição relativa do seu grupo na sociedade em geral (França & Monteiro, 2000).

Por sua vez, Clark & Clark (1940, 1939), autores de referência no estudo da auto-categorização de crianças negras nos EUA, verificaram que estas mostravam ter uma consciência étnica já por volta dos 3 a 5 anos, associada a uma preferência pelo grupo

branco. Segundo Milner (1983), esta escolha não reflectia uma incapacidade das crianças para identificarem as diferenças étnicas e se auto-categorizarem, mas antes que “as crianças negras tinham mais consciência do que as brancas das diferenças raciais e do seu significado” (p. 133). McKown e Weinstein (2003) examinaram o desenvolvimento e consequências do conhecimento das crianças sobre os estereótipos que os outros possuem sobre eles. Os resultados indicam que entre 6 e os 10 anos, a capacidade das crianças inferir os estereótipos existentes sobre o seu grupo aumenta drasticamente nesta faixa etária e é sempre muito maior nas crianças de grupo étnicos academicamente estigmatizados (Africanas e Latinas) do que nas crianças de grupos étnicos não estigmatizados (Brancas e Asiáticas).

É no quadro teórico de compreensão das relações de dominação simbólica entre grupos de estatuto desigual, e das suas consequências em termos da distribuição desigual de recursos simbólicos entre os grupos, proposto por Deschamps (1982) e desenvolvido e operacionalizado por Lorenzi-Cioldi (2001), que definimos as hipóteses do estudo que a seguir se apresenta. Assim, esperamos que a forma como as crianças negras se descrevem e auto-categorizam se diferencie do modo como as crianças brancas o fazem, com as primeiras a recorrerem com mais frequência a atributos de natureza social/categorial do que as segundas. Também esperamos que, relativamente aos atributos de natureza pessoal, o padrão seja inverso, com as crianças negras a usarem menos este tipo de atributos do que as crianças brancas. Relativamente à positividade ou negatividade dos atributos utilizados, esperamos igualmente que as crianças negras utilizem com mais frequência atributos negativos quando comparadas com as crianças brancas.

Colocamos igualmente a hipótese de que, haja diferenças na auto-descrição por referência a atributos pessoais e por referência a atributos sociais. No entanto, esta

diferença será mais forte nas crianças brancas do que nas crianças negras, uma vez que para as crianças negras as definições baseadas em atributos pessoais se fazem em conflito potencial com a definição estereotípica do seu grupo social, podendo inibir a sua expressão. Esta hipótese foi colocada e confirmada por Amâncio (1994) no seu trabalho sobre estereótipos femininos e masculinos na sociedade portuguesa.

Sintetizando, as nossas hipóteses são as seguintes:

H1. As referências a atributos sociais nas auto-descrições das crianças do grupo étnico minoritário serão mais frequentes do que nas auto-descrições das crianças do grupo étnico maioritário;

H2. As referências a atributos pessoais serão mais frequentes nas crianças do grupo étnico maioritário do que nas crianças do grupo étnico minoritário;

H3. Nas crianças brancas quando se descrevem utilizarão mais atributos pessoais do que atributos sociais, enquanto que as crianças negras usarão mais atributos sociais do que pessoais".

H4. As referências a atributos pessoais positivos serão mais frequentes nas crianças do grupo étnico maioritário do que a referência a atributos pessoais negativos, indicando uma auto-estima global mais positiva do que a das crianças do grupo étnicos minoritário

2. Método

Participantes

Participaram no estudo 468 crianças com idades compreendidas entre os 8 e os 12 anos ($M=9,41$; $DP=1,14$), sendo 220 (47 %) brancas e 248 (53 %) negras. Destas, 223 (48%) eram do sexo masculino e 245 (52%) do sexo feminino. Das crianças negras, e também segundo os professores, 158 (64%) pertenciam ao grupo dos cabo-verdianos,

32 (12,9%) pertenciam ao grupo dos angolanos, 24 (10%) pertenciam ao grupo dos guineenses, 16 (6,5%) ao grupo dos são-tomenses, 9 (3,6%). Participaram no estudo crianças de cinco escolas públicas, multiétnicas, na grande área de Lisboa, em turmas do 3.º ou 4.º ano de escolaridade. A presença de crianças de origem africana, em cada escola, situava-se os 40% e os 60%.

Procedimento

Para obter as auto-descrições das crianças foi feita uma adaptação do *TST – Twenty Statments Test* (McGuire et al., 1978). Neste instrumento é pedido aos participantes que se descrevam completando um conjunto de frases que se inicia pela expressão “Eu sou...”. Cada criança preencheu uma folha com 10 linhas, todas iniciadas pela frase “Eu sou...”. Os atributos com que cada criança se caracterizou foram recolhidos de uma forma completamente aberta. Em seguida foi pedido a cada criança para avaliar a positividade ou negatividade de cada atributo que livremente tinham escolhido para se descreverem. Para o efeito foi pedido para pintar um dos dois símbolos, uma cara sorridente e uma cara zangada, que se encontravam desenhadas no início de cada linha (☺, ☹).

Este instrumento foi utilizado por Hutnik (1990) com jovens universitários e por Kinket & Verkuyten (Kinket & Verkuyten, 1997) com crianças dos 10 aos 13 anos. No presente estudo tivemos que proceder a uma adaptação do instrumento às competências de leitura e escrita de crianças entre os 8 e os 12 anos, alargando as instruções iniciais e fornecendo mais exemplos de atributos que poderiam usar para se descreverem incluindo atributos pessoais e sociais, positivos e negativos. O instrumento original apenas fornecia três exemplos. (ver Anexo 1 com o instrumento).

A recolha de dados foi efectuada com a colaboração dos professores das crianças participantes que disponibilizaram uma hora do período lectivo para as crianças realizarem este trabalho. O trabalho foi apresentado às crianças por duas investigadoras que pediram a colaboração de toda a turma para o preenchimento de uma ficha necessária para um trabalho que estavam a fazer sobre os meninos do 3.º e 4.º de escolaridade. Esta opção de incluir a participação de todas as crianças da turma teve como objectivo não tornar saliente a aplicação dos instrumentos apenas às crianças de brancas e negras. Todas as crianças que não compreendiam a tarefa tiveram oportunidade de participar através da realização de um desenho sobre si. No final da aplicação, cada criança recebeu uma pequena lembrança pela sua colaboração no estudo.

Embora a investigação não seja consensual a identificar o efeito da etnia do investigador nos resultados obtidos nos estudos com crianças sobre etnicidade optámos por ter sempre uma investigadora branca e outra negra presentes na recolha de dados uma vez que as características dos entrevistadores podem sob certas condições afectar as respostas em relação a tipos particulares de questões (Schuman & Converse, 1971; Weeks & Moore, 1981).

Para tratar os dados relativos às respostas dadas, de forma livre, pelas crianças foi feita uma análise de conteúdo das respostas encontradas, tendo sido eliminadas as situações de resposta com redundância semântica. Um júri constituído por dois membros avaliou, de forma independente, as expressões semanticamente equivalentes de modo a reduzir a variabilidade dos dados (índice de concordância de 97%). Foram encontradas 19 categorias, que apresentavam um mínimo de 4 ocorrências. Muitas crianças repetiram na mesma linha dois atributos tal como: “mais ou menos rico e mais

ou menos pobre” ou “muito feliz e muito infeliz” ou “portuguesa e cabo-verdiana”. Nestas situações foi cotada a presença de ambos os atributos.

As respostas das crianças foram cotadas relativamente aos 19 atributos em termos de presença ou ausência.

3. Resultados

Na tabela 1 podemos ver as frequências de respostas iniciais das crianças relativamente aos 19 atributos em análise.

Tabela 1 – Frequências da presença ou ausência de cada atributo nos protocolos

<i>Atributos</i>	<i>Frequências/ Percentagem</i>		<i>Frequências/ Percentagem</i>	
	<i>Presença</i>		<i>Ausência</i>	
<i>Feliz</i>	444	94.1%	28	5.9%
<i>Criança</i>	440	93.2%	32	6.8%
<i>Aluna</i>	429	90.9%	43	9.1%
<i>Bonita</i>	415	87.9%	57	12.1%
<i>Portuguesa</i>	345	73.1%	127	26.9%
<i>Inteligente</i>	362	76.7%	110	23.3%
<i>Menina</i>	228	48.3%	244	51.7%
<i>Rica</i>	203	43%	269	57%
<i>Menino</i>	200	42.4%	272	57.6%
<i>Branca</i>	190	40.3%	282	59.7%
<i>Pobre</i>	166	35.8%	306	64.8%
<i>Nacionalidade</i>	139	29.4%	333	70.6%
<i>Educada</i>	130	27.5%	342	72.5%
<i>Negra</i>	94	19.9%	378	80.1%
<i>Divertida</i>	79	16.7%	393	83.3%
<i>Preta</i>	72	15.3%	400	84.1%
<i>Africana</i>	54	11.4%	418	88.6%
<i>Burra</i>	45	9.5%	427	90.5%
<i>Feia</i>	44	9.3%	428	90.7%

Como podemos ver as crianças fizeram uma descrição marcadamente positiva de si mesmas. A maioria das crianças descreveu-se como sendo felizes, crianças, alunas, bonitas, portuguesas e inteligentes.

As respostas das crianças foram tratadas através de uma Análise de Homogeneidade² (HOMALS), por via do SPSS, uma vez que se pretendeu saber se existem associações entre os atributos utilizados pelas crianças, brancas e negras para se

² Também conhecida como Análise de Correspondências Múltiplas.

descreverem e qual era. Esta opção de tratamento dos dados pareceu-nos adequada uma vez que respeita a concepção do auto-conceito como uma estrutura relacional e multifacetada procedendo à leitura da interdependência entre os atributos utilizados

Foram encontradas duas dimensões ou eixos, englobando apenas 12 dos 19 atributos iniciais, que permitem estruturar o espaço multidimensional em análise de acordo com as nossas hipóteses de diferenciação entre atributos sociais e pessoais.

Tabela 2 - Dimensões e valores próprios

<i>Dimensões</i>	<i>Valores Próprios</i>
1	.151
2	.097

As duas primeiras dimensões, como mostra a tabela 2, são em conjunto responsáveis por 25% da variância total. Passamos então à análise conjugada dos valores próprios com a análise da composição interna de cada um das dimensões

Para a definição da primeira dimensão contribuem de forma mais determinante as variáveis: palop, branca, português, africana, negra, preta. Como estão tematicamente relacionadas com características sociais que remetem para a pertença de um grupo étnico designámos esta dimensão por “Descrição Social”.

Tabela 3 – Medidas de discriminação, por variável e por dimensão

	<i>Dimensão</i>	
	<i>1</i>	<i>2</i>
<i>Palop</i>	.632	.026
<i>Feia</i>	.023	.307
<i>Branca</i>	.525	.003
<i>Africana</i>	.409	.012
<i>Negra</i>	.379	.000
<i>Infeliz</i>	.011	.111
<i>Bonita</i>	.006	.370
<i>Preta</i>	.213	.019
<i>Portuguesa</i>	.510	.033
<i>Burra</i>	.010	.135
<i>Menina</i>	.004	.372
<i>Feliz</i>	.060	.197
<i>Menino</i>	.014	.345

Na segunda dimensão discriminam mais as variáveis: menino, menina, bonita, feia, feliz, burra, infeliz que estão relacionadas com o género e com outras características pessoais. É interessante notar que os atributos “menino” e “menina” se juntaram a atributos pessoais e não aos sociais. David, Grace e Ryan (2004) defendem que, de facto, a identidade do género começa por ser um aspecto da identidade pessoal e só mais tarde se formam as representações cognitivas associadas ao género que permitem pensar em termos de categorias sociais “ser rapaz” ou “ser rapariga”.

Tabela 4 – Coordenadas dos atributos nas dimensões

<i>Atributos</i>	<i>Presença</i>		<i>Ausência</i>	
	<i>dimensão 1</i>	<i>dimensão 2</i>	<i>dimensão 1</i>	<i>dimensão 2</i>
<i>Feliz</i>	,061	-,112	-,974	1,769
<i>Bonita</i>	,028	-,226	-,202	1,642
<i>Portuguesa</i>	,433	,110	-1,177	-,298
<i>Inteligente</i>	,168	-,151	-,552	,498
<i>Menina</i>	-,065	-,631	,061	,589
<i>Menino</i>	,137	,685	-,101	-,504
<i>Branca</i>	,883	,064	-,595	-,043
<i>Palop</i>	-1,231	-,251	,514	,105
<i>Negra</i>	-1,234	-,031	-307	,008
<i>Preta</i>	-1,088	,321	,196	-,058
<i>Africana</i>	-1,779	-,304	,230	,039
<i>Burra</i>	-,305	1,131	,032	-,119
<i>Feia</i>	-,474	1,727	,049	-,178
<i>Infeliz</i>	-,345	1,110	,031	-,100

Designámos esta dimensão por “Descrição Pessoal” uma vez que são as categorias das variáveis que mais discriminam os indivíduos dentro desta dimensão.

Em seguida foram criados dois índices com a soma das frequências obtidas relativas a cada dimensão da seguinte forma:

- a) Descrição Social: Portuguesa, Palop, Africana, Branca, Negra e Preta
- b) Descrição Pessoal: Menino, Menina, Bonita, Feia, Feliz, Infeliz e Burra

Referências a atributos sociais nas auto-descrições das crianças

Confirmámos a nossa primeira hipótese de que as referências a traços sociais nas auto-descrições das crianças brancas ($M=1,77; DP=0,47$) são tendencialmente menos frequentes do que nas descrições das crianças negras ($M=2,04; DP=,95$) ($t=-3,237$,

df=466, $p=0.001$). Esta diferença deve-se ao facto de as crianças negras utilizarem mais atributos ligados com a etnicidade do que as crianças brancas.

Referências a atributos pessoais nas auto-descrições das crianças

A nossa segunda hipótese de que as referências a atributos pessoais seriam mais frequentes nas crianças do grupo étnico maioritário do que nas crianças do grupo étnico minoritário não foi confirmada. Não foram encontradas diferenças na utilização global de atributos pessoais nas auto-descrições das crianças em função de serem brancas ($M=2,99$; $DP=0,55$) ou de serem negras ($M=3,01$; $DP=0,57$) ($t=-0,495$ df=466, $p=n.s$).

Relação entre referências a atributos pessoais versus atributos sociais nas auto-descrições das crianças

Em seguida, e de acordo com a nossa terceira hipótese de que nas crianças do grupo étnico maioritário existirá uma maior referência a atributos pessoais do que por a atributos sociais calculámos a diferença, em cada protocolo, entre o número de referências pessoais e o número de referências sociais. Encontrámos diferenças significativas ($t=-2,302$ df=466, $p=0.02$) entre as descrições de crianças negras ($M=1,00$; $DP=1,20$) e de crianças brancas ($M=1,21$; $DP=0.67$). As médias encontradas indicam que tanto as crianças brancas como as negras quando se descrevem utilizam mais atributos pessoais do que atributos sociais. No entanto, essa diferença é mais acentuada é menor nas crianças negras.

Relação entre referências a atributos pessoais positivos versus atributos pessoais negativos nas auto-descrições das crianças

Considerando que dentro dos atributos pessoais (menino, menina, bonita, feia, feliz, infeliz e burra) as crianças avaliaram sempre os atributos, bonita e feliz, como

características positivas e feia, infeliz e burra como negativos construímos dois índices indicadores da positividade ou negatividade das características pessoais. Em seguida testámos a nossa quarta hipótese de que as referências a atributos pessoais positivos serão mais frequentes nas crianças do grupo étnico maioritário do que a referência a atributos pessoais negativos, indicando uma auto-estima global mais positiva do que a das crianças do grupo étnicos minoritário.

Relembramos que não foram encontradas diferenças na utilização global de atributos pessoais nas auto-descrições das crianças em função de serem brancas ou negras contrariamente há nossa terceira hipótese. No entanto, se considerarmos a dimensão avaliativa dos atributos pessoais encontrámos algumas diferenças significativas na utilização de atributos de conteúdo positivo e negativo. Assim, relativamente à utilização dos atributos pessoais positivos, “Bonita” e “Feliz”, não encontrámos diferenças significativas entre os grupos ($t=1,208$, $df=466$, $p=n.s.$) revelando que as crianças brancas ($M=1,84$; $DP=0,37$) recorrem tanto como as crianças negras ($M=1,79$; $DP=0,46$) a estes atributos para se descreverem. Relativamente à utilização dos atributos pessoais negativos, “Feia”, “Burra” e “Infeliz” verificou-se que eram significativamente mais frequentes ($t=-2,024$, $df=466$, $p=0.044$) nas crianças negras ($M=0,32$; $DP=0,61$) do que nas crianças brancas ($M=0,22$; $DP=0,49$).

Assim testámos a nossa quarta hipótese de que as referências a atributos pessoais positivos serão mais frequentes nas crianças do grupo étnico maioritário do que a referência a atributos pessoais negativos, indicando uma auto-estima pessoal mais positiva do que a das crianças do grupo étnicos minoritário. Para efectuar esta análise calculámos a diferença, em cada protocolo, entre o número de referências pessoais positivas e o número de referências pessoais negativas. Concluímos que embora tanto as crianças brancas como negras apresentem, em média uma auto-estima positiva, a

referencia a atributos positivos versus atributos negativos é significativamente maior ($t=1,936$, $df=466$ $p=0.05$) nas crianças brancas ($M=1,62$; $DP=0,72$) do que a das crianças negras ($M=1,47$; $DP=0,96$).

4. Discussão

Neste estudo pedimos a crianças de dois grupos de estatuto assimétrico, crianças brancas e crianças negras, para se descreverem explorando o seu auto-conceito. Os resultados mostram, no seu conjunto, a importância da categorização baseada na cor de pele e grupo étnico de pertença, como factor estruturante das imagens dadas pelas crianças. Os atributos baseados em características étnicas aparecem integrados no auto-conceito da criança definindo a identidade étnica no sentido dado por Tajfel e Turner (Tajfel, 1978; Tajfel & Turner, 1979).

Com este estudo confirmámos a primeira hipótese de que as referências a atributos sociais (branca, negra, preta, portuguesa, africana e palop) são mais frequentes nas crianças do grupo étnico minoritário do que nas crianças do grupo étnico maioritário. Estes dados não foram reforçados pela confirmação da segunda hipótese de que a referência a atributos pessoais (bonita, feia, feliz, infeliz, burra, menina e menino) é mais frequentes nas crianças do grupo étnico maioritário do que nas crianças do grupo étnico minoritário. Esta hipótese não foi confirmada. Também a nossa terceira hipótese não foi confirmada senão parcialmente. Tanto as crianças brancas como negras utilizam mais atributos pessoais do que sociais para se descreverem embora a diferença entre estes dois tipos de referências seja menor nas crianças negras do que nas brancas. A esta configuração de dados não deve ser alheio o facto de que, nestas idades, o género aparece associado a características pessoais e não sociais o que indica que a criança ainda se sentem como pertencendo ao grupo dos rapazes ou raparigas com as

implicações normativas dessa pertença. No entanto, a cor e o grupo étnico ou a nacionalidade são claramente uma dimensão diferente e são sentidas como pertenças grupais.

Grande parte da investigação sobre as referências à etnicidade no auto-conceito das crianças interpretam esta maior frequência de referências à etnicidade pelas crianças de minorias étnicas como efeito da saliência da etnicidade no contexto imediato da criança uma vez que as crianças negras são numericamente minoritárias em muitas situações escolares e na sociedade em geral (Hartup & van Lieshout, 1995; Kinket & Verkuyten, 1997; Umaña-Taylor & Bámaca-Gómez, 2004; Verkuyten, 2004). No entanto, na nossa perspectiva, a análise dos atributos utilizados pelas crianças relativos à etnicidade deve considerar que diferenciação entre elas não se resume a um fenómeno meramente perceptivo mas exprime reflexos de uma hierarquização entre pessoas em relação ao universo simbólico comum de “*ser pessoa*”, a qual coloca as crianças brancas numa posição dominante e as crianças negras numa posição dominada. Assim e de acordo com o encontrado na literatura (França & Monteiro, 2000) verifica-se que as categorizações das crianças, já nesta idade entre os 8 e os 12 anos, são marcadas pela posição dos seus grupos num quadro de relações assimétricas.

Na nossa perspectiva o contributo mais importante deste trabalho foi mostrar que, em idades tão precoces com entre os 8 e os 12 anos, as crianças já reflectem no seu auto-conceito, o pensamento e representações sobre as características de ser branca e de ser negro. Utilizando para dar sentido aos nossos resultados, o modelo desenvolvido por Deaux (Deaux, 1984) relativamente ao género, podemos pensar que as crianças que explica as diferenças entre as descrições das crianças brancas e negras é a internalização de normas e expectativas de comportamento social adequados à sua pertença ao grupo dos negros ou grupo dos brancos. O processo de socialização desempenha aqui um

papel fundamental no sentido em que pode explicar de que modo as crianças internalizam as suas identidades associadas à cor de pele mas não explica o sentido da diferença destas identidades, porque os indivíduos já nascem num sistema social que produziu conteúdos simbólicos associados aos diferentes grupos humanos que, como refere Amâncio (Amâncio, 1994), os processos de socialização se limitam a reproduzir. Ou seja, a socialização não tem um sentido explicativo central mas intermédio. Assim, podemos encontrar situações em que a etnicidade da criança (cor de pele, nacionalidade, grupo de pertença) se torna facilmente num dado objectivo, explicativo em si mesmo e na vida dos indivíduos, mas não no sistema social, quando eles são isolados da relação simbólica definida pelas suas pertenças sociais. Não podemos considerar as categorias étnicas como grupos concretos em que a partir da diferença visível dos seu comportamentos se inferem tipos de personalidade e formas de pensamento específicos, negligenciando a origem colectiva dos conteúdos simbólicos associados à cor de pele, à língua que as crianças falam, ao modo como expressam a alegria e a tristeza, e o facto de que brancos e negros não se limitam a ser diferentes mas também são valorativamente desiguais.

Entramos assim na temática discutida no primeiro capítulo teórica sobre a ideia de raça e etnia. O que parece que está a acontecer é que os dados que encontramos remetem para as ideias que estabelecem uma hierarquia entre e introduz dimensões de assimetria entre brancos e negros com estes últimos a referirem com mais frequência que são feios, infelizes e burros. Este estudo levou-nos a duas questões. Por um lado a conceptualização que fazemos da ideia de raça/etnia leva-nos a indagar o pensamento social sobre a diferença entre ser branco e ser negro analisado sobre a forma de uma ideologia colectiva que as relações entre grupos actualizam e operacionalizam, os

processos de significação social dos valores e nas interações sociais as ideias do senso comum sobre a relação entre a raça branca e negra na infância.

Relativamente á auto-estima confirmámos a nossa hipótese de que as referências a atributos pessoais positivos face a atributos pessoais negativos são mais frequentes nas crianças do grupo étnico maioritário do que a referência a atributos pessoais negativos, indicando uma auto-estima pessoal maioritariamente positiva nas crianças brancas quando comparadas com as crianças negras.

De acordo com a teoria da identidade social as pessoas procuram uma avaliação positiva do seu auto-conceito e o valor e significado emocional dessa pertença tem um grande impacto no auto-conceito. Desde os estudos de Clark e Clark (1940, 1939) que a investigação mostra uma associação entre o estatuto dominante e dominado e a atribuição de características positivas e negativas aos membros de ambos os grupos. No nosso caso a utilização dos atributos ser “feia”, ser “burra” e ser “infeliz” afasta-se do distancia-se do modelo idealizado de “*ser criança*”, tal como a definição de competências masculinas se aproxima mais do que a feminina do modelo referencial para “*ser pessoa*” (Amâncio, 1994; Lorenzi-Cioldi, 2001).

Com este primeiro trabalho que realizamos não abordámos a questão da centralidade das categorias étnicas relativamente a outras categorias do auto-conceito. Apenas analisámos a presença ou ausência dos diferentes atributos não podendo saber se estes atributos se organizam de forma hierárquica e que consequências têm para a acção. Em trabalhos futuros parece importante estudar como é que estas características com que as crianças se descrevem se relacionam com o pensamento dos principais agentes socializadores: pais e professores.

**CAPÍTULO 6 – META-EXPECTATIVAS DE
SOCIALIZAÇÃO PARENTAL E ORIENTAÇÕES DE
ACULTURAÇÃO. O PAPEL MEDIADOR DA
IDENTIDADE ÉTNICA
(ESTUDO 2)**

1. Introdução e objetivos

As atitudes e comportamentos dos pais relativamente às questões étnicas (socialização étnica) têm sido vistos como importantes determinantes da identidade étnica e das orientações de aculturação dos filhos (Costigan & Dokis, in press; Fatimilehin, 1999; Garcia Coll et al., 1995; Padilha, in press; Phinney & Chavira, 1995; Quintana & Vera, 1999; Stevenson, 1995).

Vários estudos indicam que a família tem um papel activo na adaptação na adaptação de jovens imigrantes a novas culturas, principalmente em culturas que valorizam a proximidade entre os grupos familiares e a interdependência, como é o caso da cultura africana. A literatura refere que os pais de minorias étnicas educam em geral os seus filhos com a dupla preocupação de encorajar os filhos a construir uma identidade étnica positiva e simultaneamente a ter sucesso na sua integração na sociedade maioritária (Holden & Edwards, 1989; Marshall, 1995; Okagaki & Divecha, 1993). Os estudos qualitativos têm mostrado que esta preocupação é difícil de gerir e que os pais enviam mensagens verbais e não verbais, explícitas e implícitas e muitas vezes contraditórias sobre as questões étnicas (Lesane, 2002).

A literatura existente fornece alguma informação sobre socialização étnica descrevendo as orientações que os pais utilizam para educar os seus filhos, mas pouco é dito sobre o modo como as crianças percebem a socialização a que são sujeitas (e.g. (Hughes, 2003; Stevenson, 1995). Por sua vez, as crianças não são recipientes vazios das mensagens parentais, processando activamente essa informação (Goodnow & Collins, 1990).

Neste estudo, explora-se o papel mediador da identidade étnica na relação entre a percepção das crianças sobre a socialização étnica parental e as opções de relação que adoptam para com a cultura em que vivem (orientações de aculturação). A hipótese de

que o processo de identificação étnica pode ter um papel mediador entre essas metapercepções e as orientações de aculturação baseia-se na proposta de Tajfel (1981), que perspectiva esta identificação endogrupal como uma variável mediadora entre a percepção do mundo social e o comportamento grupal e intergrupal dos indivíduos.

A maioria dos estudos na área da socialização étnica refere-se à transmissão da identidade étnica de pais para filhos (Branch & Newcombe, 1986; Caldwell, Zimmerman, Bernat, Sellers, & Notaro, 2002; Carter & Goodwin, 1994; Demo & Hughes, 1990; Miller, 1999; Scott, 2003; Thomas & Speight, 1999; Thompson, 1994) ou à comparação das orientações de aculturação adoptadas em gerações diferentes de uma mesma família. (Costigan & Dokis, in press; Jasinskaja-Lahti & Liebkind, 2000). Pouco estudos relacionam simultaneamente a socialização étnica familiar, a identidade étnica e as orientações de aculturação, indagando o papel da identidade étnica nesta relação. Assim temos como objectivo principal deste estudo contribuir para esta área de conhecimento, aprofundando o papel desempenhado pela identidade étnica.

Paralelamente é também nosso objectivo esclarecer, neste estudo, algumas questões metodológicas ligadas com o estudo da identidade étnica e das orientações de aculturação uma vez que se encontra na literatura vários alertas sobre a confusão conceptual e metodológica que rodeia estes dois conceitos.

Segundo Phinney (1990), os dois conceitos são, muitas vezes, utilizados indistintamente na literatura, sendo necessário definir e distinguir claramente os conceitos utilizados em cada estudo. Relativamente a cada um dos conceitos separadamente, é igualmente necessário efectuar a análise da sua estrutura dimensional, uma vez que o debate teórico em torno das questões da unidimensionalidade ou bidimensionalidade destes dois conceitos é recorrente na literatura (Bourhis et al., 1997;

Harrison et al., 1990; Jasinskaja-Lahti, 2000; LaFromboise et al., 1993; Laroche et al., 1998; Liebkind, 2001; Padilha, 1980; Sayegh & Lasry, 1993).

O conceito de identidade social utilizado neste estudo baseia-se na definição de Tajfel (Tajfel, 1978) que refere que a identidade social é o reconhecimento da pertença a um grupo e o valor atribuído a essa pertença. Para este autor, o valor atribuído à pertença é fundamental, no sentido em que determina a relação do indivíduo com o seu grupo e com os outros grupos. Tajfel (Tajfel, 1978), quando refere a psicologia social das minorias e se refere aos grupos étnicos, não discute a possibilidade da cognição de pertença simultânea a dois grupos, mas quando teoriza as consequências de uma pertença avaliada como desfavorável inclui a ideia de o indivíduo abandonar ou não o grupo minoritário de origem. Logo, está subjacente um modelo unidimensional de identidade social minoritária, ou seja, um indivíduo ou se identifica o grupo minoritário ou se identifica com o grupo maioritário.

Hutnik (1991), embora desenvolveu um modelo para a compreensão da identidade social minoritária derivado da teoria de Tajfel (Turner, 1982), apresentando estudos empíricos que apontam para a bidimensionalidade do conceito. Para esta autora, um indivíduo pode reconhecer pertencer simultaneamente a dois grupos, e a valorização da pertença a um dos grupos é independente da valorização da pertença ao outro. Do ponto de vista metodológico significa questionar simultaneamente os indivíduos sobre a percepção de pertença a mais de um grupo. Hutnik (1991) sugere igualmente que a pertença a um grupo não deve ser medida em termos de “pertenço” ou “não pertenço”. A questão essencial é questionar os indivíduos sobre quanto sentem que pertencem a um grupo e não apenas se sentem que pertencem ou não a esse grupo.

Este debate torna-se particularmente significativo quando analisamos a construção da identidade social em crianças de nacionalidade portuguesa pertencentes a

grupos etnicamente minoritários. Está em causa aceitar ou não a hipótese de que, quanto mais as crianças valorizam a pertença ao grupo étnico maioritário menos valorizam a pertença ao grupo étnico minoritário (hipótese unidimensional) ou a hipótese de que as duas cognições constituem duas dimensões independentes (hipótese bidimensional).

O conceito de orientações de aculturação utilizado neste estudo é baseado na proposta teórica de Berry e colaboradores (Berry, 1990, 1992; Berry et al., 1989), que tem sido descrita como correspondendo a uma estrutura com dois eixos ortogonais – a orientação para o contacto com o exogrupo e a valorização da cultura do endogrupo - que definem quatro tipos de orientações ou estratégias de aculturação: assimilação, integração, separação e marginalização. No entanto, integra também a crítica de Bourhis e colaboradores (Bourhis et al., 1997) que sugerem que as questões relativas tanto ao contacto como à manutenção cultural devem relativamente à cultura familiar e de acolhimento.

Neste estudo testa-se o papel mediador da identidade étnica na relação entre meta-percepções de práticas de socialização étnica familiar e as orientações de aculturação adoptadas pelas crianças. Adicionalmente, examina-se a estrutura dimensional da identidade étnica e das orientações de aculturação.

2. Método

Participantes

Participaram no estudo 120 crianças, 67 (55,4%) raparigas e 54 (44,6%) rapazes, com idades compreendidas entre os 8 e os 12 anos ($M=9,5$; $DP=1,07$), com naturalidade portuguesa e descendentes de famílias imigradas cabo-verdianas (identificado a partir da nacionalidade da mãe). As crianças frequentavam os dois últimos anos do 1.º Ciclo do Ensino Básico em escolas caracterizadas por se situarem em bairros ou zonas

multiculturais carenciadas (zonas de realojamento, bairros sociais e bairros clandestinos), nos distritos de Lisboa e de Setúbal. Todas as crianças recebiam apoio da Acção Social Escolar indicando o reduzido rendimento geral das suas famílias.

Medidas

Identidade étnica – A medida de identidade referente à consciência de pertença a cada grupo cultural (cabo-verdiano e português) foi operacionalizada por recurso a duas questões. Uma questão avaliou, através de dois itens independentes, o sentimento de pertença a cada um dos grupos “Quantas vezes te sentes Cabo-verdiano/ Português?”. As respostas foram dadas sobre escalas de frequência de 5 pontos (1= “nunca” a 5= “muitas vezes”). A outra questão avaliou, também através de dois itens, o valor dado a cada uma das pertenças. As respostas foram dadas sobre uma escala de importância em 5 pontos (de 1= “nada importante” a 5= “muito importante”).

Tabela 5 – Operacionalização do conceito de Identidade

<i>Dimensões de Identidade</i>	<i>Item</i>
<i>Consciência de pertença</i>	Quantas vezes te sentes português? Quantas vezes te sentes cabo-verdiano?.
<i>Valor da pertença</i>	- Quanto é importante para ti ser português? - Quanto é importante para ti ser cabo-verdiano?.

Orientações de aculturação - Para avaliar as orientações de aculturação foi feito um estudo prévio com 15 crianças de origem cabo-verdiana, com idades compreendidas entre os 8 e os 12 anos, em que foi testada a compreensão das expressões “ser português”, “ser cabo-verdiano”, “viver da maneira dos portugueses” e “viver da maneira dos cabo-verdianos” e identificado o seu significado. Este estudo permitiu assegurar-mo-nos da completa compreensão das crianças face ao instrumento. Em seguida foi construída uma escala de aculturação baseada na escala de aculturação de Berry e colaboradores (Berry et al., 1989) integrando a crítica de Bourhis, com as duas dimensões previstas e um total de seis itens. A “Dimensão de Contacto” englobou dois

itens “Eu acho importante estar com pessoas portuguesas” e “Eu acho importante estar com pessoas cabo-verdianas”. A “Dimensão da valorização da cultura” foi composta por quatro itens. Destes, dois referem-se ao uso da língua “Eu acho importante falar crioulo” e “Eu acho importante falar português” e dois referem-se à valorização dos hábitos de vida de cada uma das culturas “Eu acho importante viver como as pessoas portuguesas e “Eu acho importante viver como as pessoas cabo-verdianas”. As respostas foram dadas numa escala de frequência de 5 pontos com designações adaptadas à compreensão das crianças e próxima das respostas mais espontâneas (1 = “Não é nada assim”; 2 = “Não é bem assim”; 3 = “É assim-assim”; 4 = “É assim” e 5 = “É mesmo assim”)

Tabela 6 – Operacionalização do conceito de Orientações de Aculturação

<i>Dimensão de aculturação</i>	<i>Item</i>
<i>Contacto com o exogrupo</i>	- Eu acho importante estar com pessoas que são cabo-verdianas (amigos, colegas ou vizinhos). - Eu acho importante estar com pessoas que são portuguesas (amigas, colegas ou vizinhos).
<i>Valorização da cultura (Uso da Língua, Usos e costumes)</i>	- Eu acho importante falar português - Eu acho importante falar crioulo. - Eu acho importante viver da maneira dos cabo-verdianos. - Eu acho importante viver como os portugueses.

Meta-percepção de Socialização Étnica Parental - Para operacionalizar a percepção de socialização étnica parental foram criados dois indicadores: um indicador de “Percepção de expectativas étnicas parentais” e um indicador de “Percepção de práticas étnicas familiares”. Relativamente ao primeiro indicador “Percepção de expectativas étnicas parentais” ele é constituído por 2 itens. Um refere-se à percepção de expectativas dos pais relativamente à sua maneira de viver, tanto de acordo com os hábitos do grupo nacional “A minha família quer que eu aprenda a viver da maneira dos portugueses”, e outra relativamente à maneira de viver do grupo étnico familiar. Relativamente ao segundo indicador “Percepção de práticas étnicas familiares” este continha 6 itens e questiona a percepção da criança sobre as práticas parentais de valorização do contacto

e da cultura do grupo cabo-verdiano e do grupo português em três áreas: amizades (Exemplo: “A minha família convive pessoas portuguesas”), interesse pelo país de acolhimento/ pelo país de origem (Exemplo: “A minha família fala muito sobre Portugal e sobre os portugueses”) e comportamentos étnicos, uso da língua, escolha de comida étnica e tipo de música (Exemplo: “Em minha casa ouvem muita música cabo-verdiana”). As respostas foram dadas através de uma escala de Likert de 5 pontos (1 = “Não é nada assim”; 2 = “Não é bem assim”; 3 = “É assim-assim”; 4 = “É assim” e 5 = “É mesmo assim”)

O instrumento utilizado neste estudo pode ser visto em anexo (ver Anexo 2)

Tabela 7 – Operacionalização do conceito de Meta-percepção de socialização étnica

<i>Expectativas Parentais</i>	<i>Item</i>
<i>Relativas à valorização da cultura portuguesa</i>	A minha família quer que eu aprenda a viver da maneira dos portugueses
<i>Relativas à valorização da cultura cabo-verdiana</i>	A minha família quer que eu aprenda a viver da maneira dos cabo-verdianos
<i>Práticas Parentais</i>	<i>Item</i>
<i>Relativas à valorização do contacto e da cultura portuguesas</i>	A minha família convive com muitas pessoas portuguesas A minha família fala muito sobre Portugal e sobre os portugueses
<i>Relativas à valorização do contacto e da cultura cabo-verdianos</i>	Em minha casa ouvem muita música cabo-verdiana Em minha casa falam crioulo A minha família convive com muitas pessoas cabo-verdianas Falam muito sobre Cabo Verde na minha família

Procedimento

Este estudo foi apresentado nas escolas como tendo por objectivo compreender a educação escolar e familiar de crianças de origem cabo-verdiana nascidas em Portugal. Foi pedida autorização às famílias para as crianças participarem no estudo e só integraram a amostra as crianças com autorização escrita do encarregado de educação (Anexo 3). Às crianças participantes, o estudo foi apresentado como sendo um estudo sobre o que as crianças pensam acerca da educação de crianças. Os participantes foram identificados a partir das escolas que frequentavam, sendo pedido às escolas que

sinalizassem as crianças nascidas em Portugal que pertenciam ao grupo étnico Cabo-verdiano.

Em cada escola as crianças preencheram individualmente o questionário em pequeno grupo (três crianças) fora da sala de aula. Foi dada uma pequena explicação sobre o estudo e foi assegurado, através da aplicação de uma folha de teste (ver Anexo 4) que todas as crianças compreendiam a forma de resposta solicitada (escala de Likert).

Para não tornar saliente a aplicação dos instrumentos apenas a crianças de origem cabo-verdiana foram recolhidos dados junto de crianças de outros grupos étnicos, incluindo crianças do grupo maioritário, que responderam a questionários adaptados ao seu grupo étnico. Todas as crianças que não compreendiam o questionário tiveram oportunidade de participar através de desenhos sobre crianças portuguesas e/ou cabo-verdianas

No final da aplicação, cada criança recebeu um pequeno presente pela sua colaboração no estudo.

3. Resultados

Identidade étnica e orientações de aculturação

Para analisar a estrutura da identidade étnica foram correlacionados os dois itens relativos a cada um dos grupos identitários: português e cabo-verdiano. A correlação entre os dois itens que definem a posição das crianças relativamente à Identidade Portuguesa é positiva e moderada ($r = 0,36$, $n=120$, $p < 0.001$). A correlação entre os dois itens que definem a posição das crianças relativamente à Identidade Cabo-Verdiana é positiva e forte ($r = 0,66$, $n=120$, $p < 0.001$).

Assim, as crianças expressaram que existe uma relação positiva entre o sentimento de pertença a um grupo e a importância dada a esse grupo, mas essa relação

é muito mais forte quando se referem à sua pertença étnica minoritária do que quando se referem à sua pertença nacional.

As correlações encontradas permitiram construir as variáveis "Identidade Portuguesa" (utilizou-se a média das respostas aos dois itens relativos ao grupo de origem portuguesa) e "Identidade Cabo-verdiana" (utilizou-se a média das respostas aos dois itens relativos ao grupo de origem cabo-verdiana). A correlação encontrada entre estas duas variáveis, é moderada e negativa ($r = - 0,40$, $n=120$, $p < 0.001$), sugerindo a unidimensionalidade do construto.

Para confirmar esta interpretação foi feita uma análise da estrutura factorial, através do método de componentes principais (ACP), dos mesmos 4 itens. Foi utilizada a rotação oblíqua dos eixos, uma vez que já se tinha observado a existência de correlações moderadas entre os itens, e foi fixado *a priori* o número de factores a ser extraído (2), de modo a testar a hipótese alternativa da bi-dimensionalidade do construto.

Os resultados encontrados (Kaiser-Meyer-Olkin) sobre a adequação da amostra ($KMO=0,65$) e do teste de esfericidade de Bartlett permitem utilizar a análise factorial nesta amostra, $\chi^2 (6, N=120) = 103,63$, $p < 0,0001$.

Foram encontrados dois factores. O primeiro agregou os dois itens relativos à identidade cabo-verdiana e o segundo, os dois itens relativos à identidade portuguesa. Estes dois factores explicam 51% da variância. No entanto, os dois factores encontram-se fortemente correlacionados e de forma negativa ($r = - 0,60$).

Os resultados obtidos indicando, a presença de uma correlação negativa entre os dois factores de identidade, sugerem que a identidade étnica não se organiza de uma forma claramente bidimensional, como a análise anterior também indicava.

Dado, no entanto, o carácter moderado das relações encontradas, mantivemos os dois construtos como eixos a considerar de forma independente nas análises subsequentes. Os resultados permitem também pensar que a identidade étnica nas crianças bi-culturais destas idades (de origem cabo-verdiana nascidas em Portugal) podem corresponder a uma multiplicidade de configurações cognitivas, variando entre a oposição e a conjugação dos factores. Provavelmente haverá variáveis moderadoras, que é necessário clarificar em estudos posteriores, a interferir nesta relação.

Orientações de Aculturação

Para testar a bidimensionalidade proposta por Berry (1981) das orientações de aculturação, foi feita uma análise factorial de componentes principais (ACP) aos seis itens de orientações de aculturação, uma vez que a matriz de correlações entre os diferentes itens mostrava haver baixa correlação entre eles. Na tabela 8 podemos ver os resultados que mostram a existência de dois factores, após rotação ortogonal (Varimax), indicando a presença de bidimensionalidade nas orientações de aculturação. O primeiro factor tem um índice de consistência interna razoável ($\alpha = 0.61$), explica 30% da variância total e integra as orientações de aculturação que designamos por “Assimilação” (os itens que integram este factor referem-se à orientação para o contacto com o grupo de origem portuguesa e ao uso da língua portuguesa). O segundo factor tem um índice de consistência interna moderada ($\alpha = 0.54$) explica 25% da variância total e é responsável pela organização das orientações de aculturação que designamos por “Separação” (os itens que se agregam neste factor referem-se à orientação para o contacto com o grupo de origem cabo-verdiana e ao uso da língua crioula). A análise mais fina mostra a saturação dos itens em ambos os factores. Mantivemos o item “Eu acho importante falar crioulo” pela sua importância teórica.

Assim foram construídos dois índices de orientações de aculturação a partir da média das repostas aos itens de cada factor.

Tabela 8 - Cargas Factoriais, Valores Próprios e Alfas de Cronbach das Orientações de Aculturação

<i>Itens</i>	<i>Orientações de aculturação</i>	
	<i>Por Assimilação</i>	<i>Por Separação</i>
<i>Eu acho importante viver como os portugueses</i>	.786	-.006
<i>Eu acho importante estar com pessoas que são portuguesas (amigas, colegas ou vizinhas)</i>	.775	.218
<i>Eu acho importante falar português</i>	.630	-.264
<i>Eu acho importante viver como os cabo-verdianos</i>	-0.44	.816
<i>Eu acho importante estar com pessoas cabo-verdianas (amigos, colegas ou vizinhos)</i>	.193	.615
<i>Eu acho importante falar crioulo</i>	-.371	.609
<i>Valor próprio</i>	1.83	1.47
<i>Variância Explicada (%)</i>	30	25
<i>Consistência (Cronbach's Alpha)</i>	.61	.54
<i>Média</i>	4,01	4,01
<i>Desvio-Padrão</i>	.76	.78

*Nota: apenas as cargas factoriais > .30 são apresentadas após a rotação ortogonal
Adequação da amostra= 0.54. Teste de esfericidade de Bartlett = 89.782, $p < .001$*

Relativamente à estrutura das orientações de aculturação podemos concluir que existe de facto uma estrutura bidimensional e uma relação de ortogonalidade entre orientações a dimensão de aculturação por “Assimilação” e a dimensão de aculturação por “Separação”, embora os factores Contacto e Cultura, propostos por Berry , não apareçam nesta análise.

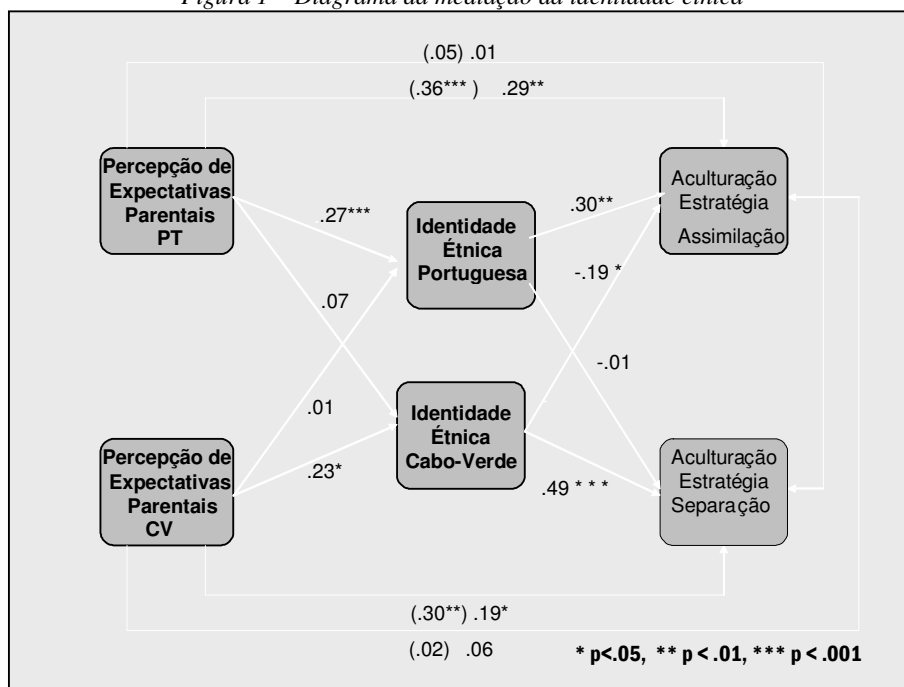
Meta-percepção de socialização étnica parental e orientações de aculturação: O papel mediador da identidade étnica.

Seguiram-se as recomendações propostas por Baron e Kenny (1986) e por Kenny, Kashy e Bolger (1998) para a análise dos efeitos de mediação no teste da hipótese de que a identidade étnica (IE) medeia a relação entre as meta-percepções de

socialização étnica parental (MPP) e as orientações de aculturação (OA). As meta-percepções de socialização étnica parental (MPP) em análise foram duas: a meta-percepção de socialização étnica parental portuguesa (MPP_{PT}) e meta-percepção de socialização étnica parental cabo-verdiana (MPP_{CV}). As orientações de aculturação consideradas foram as “Orientações de Aculturação por Separação” (OA_{Separação}) e as “Orientações de Aculturação por Assimilação” (OA_{Assimilação}). Efectuaram-se duas análises de mediação. Numa, foi analisado o papel mediador da Identidade Étnica Portuguesa (IE_{PT}). Na outra, foi avaliou o papel mediador da Identidade Étnica Cabo-Verdiana (IE_{CV}). Para a realização das análises, calcularam-se dois conjuntos de equações de regressão múltipla, sendo um para a orientação por assimilação e outro para a orientação por separação. Os parâmetros estimados estandardizados estão apresentados na Figura 1.

No que se refere à orientação por assimilação, no primeiro passo das análises esta orientação foi regredida sobre as meta-expectativas de valorização portuguesa e de valorização cabo-verdiana. Os resultados mostram um coeficiente de regressão múltipla significativo, $R = .36$, $R^2_{\text{Ajustado}} = .11$, $F(2, 118) = 8.68$, $p < .001$. Também mostram que apenas a relação entre a MPP_{PT} e a orientação por assimilação é significativa: quanto maior é a meta-percepção de socialização portuguesa, maior é a orientação por assimilação. No segundo passo, a identidade étnica portuguesa e a identidade étnica cabo-verdeana foram regredidas sobre as duas expectativas parentais. Os resultados indicam que as meta-percepções predizem significativamente, quer a identidade portuguesa $R = .27$, $R^2_{\text{Ajustado}} = .06$, $F(2, 118) = 4.55$, $p < .01$, quer a identidade cabo-verdiana $R = .24$, $R^2_{\text{Ajustado}} = .04$, $F(2, 118) = 3.55$, $p < .05$. No entanto, a identidade étnica portuguesa é predita apenas pela MPP_{PT}, de modo que quanto maior é a meta-percepção de socialização portuguesa, maior é a identidade étnica portuguesa.

Figura 1 – Diagrama da mediação da identidade étnica



Por outro lado, a identidade étnica cabo-verdiana é predita apenas pela MPP_{CV}: quanto maior é a meta-percepção de socialização cabo-verdiana, maior é a identidade étnica cabo-verdeana. No terceiro passo, as duas identidades étnicas (MPP_{PT} e MPP_{CV}) foram acrescentadas à equação calculada no primeiro passo, como preditoras da orientação por assimilação. Os resultados mostram um coeficiente de regressão múltipla significativo, $R = .54$, $R^2_{\text{Ajustado}} = .26$, $F(4, 116) = 11.71$, $p < .001$. Neste passo, comparando com os resultados obtidos no primeiro passo, o efeito da MPP_{PT} na assimilação diminuiu, mas permaneceu significativo, enquanto que o efeito da MPP_{CV} permaneceu não significativo. De maior importância, o efeito da identidade étnica portuguesa é positivo e significativo, de modo que a maior identidade implica maior orientação por assimilação. De forma inversa, o efeito da identidade cabo-verdeana é negativo, de modo que a maior identidade implica menor orientação por assimilação.

Em resumo, o conjunto dessas análises mostra que a relação entre a MPP_{PT} e a assimilação é mediada apenas pela identidade étnica portuguesa, ainda que a mediação seja parcial. A mediação ocorre porque a MPP_{PT} prediz significativamente a identidade

portuguesa que, por sua vez, prediz a orientação para a assimilação. Igualmente importantes, os resultados do teste de Sobel mostram que essa mediação é significativa, $z_{Sobel} = 2.16$, $p < .05$. No caso da relação entre MPP_{CV} e a assimilação, apenas a identidade étnica cabo-verdiana tem um papel importante nessa relação. Neste caso, devido ao facto da relação entre a identidade e a assimilação ser negativa, não se pode falar em mediação, mas sim em supressão. Isto significa que as MPP_{CV} aumentam a identidade cabo-verdiana que, por sua vez, diminui a orientação para a assimilação.

Para a análise da orientação para a separação foram usados procedimentos idênticos. No primeiro passo, esta orientação foi regredida sobre as meta-expectativas de valorização portuguesa e de valorização cabo-verdiana. Os resultados indicam que o coeficiente de regressão é significativo, $R = .30$, $R^2_{Ajustado} = .07$, $F(2, 118) = 5.83$, $p < .01$. Os resultados mostram que apenas a relação entre a MPP_{CV} e a separação é significativa: uma meta-percepção de socialização cabo-verdiana maior implica uma maior orientação para separação. No segundo passo, a identidade étnica portuguesa e a identidade étnica cabo-verdiana foram regredidas sobre essas duas expectativas parentais. Os resultados são os mesmos apresentados anteriormente na análise da orientação para assimilação. No terceiro passo, as duas identidades étnicas (MPP_{PT} e MPP_{CV}) foram acrescentadas à equação calculada no primeiro passo como preditoras da orientação para a separação. Os resultados indicam que um coeficiente de regressão múltipla significativo, $R = .57$, $R^2_{Ajustado} = .30$, $F(4, 116) = 13.66$, $p < .001$. O efeito da MPP_{CV} na separação diminuiu em comparação com o efeito verificado, embora tenha permanecido significativo. O efeito da MPP_{PT} manteve-se não significativo. O efeito da identidade étnica portuguesa foi não significativo. O efeito da identidade cabo-verdiana revelou-se positivo e significativo, sendo maior a identidade quando a orientação para a separação é maior.

A síntese destes três passos mostra que a relação entre a MPP_{CV} e a separação apenas é mediada pela identidade étnica cabo-verdiana e que esta mediação ocorre porque a MPP_{CV} prediz a identidade cabo-verdiana e esta prediz a orientação para a separação. Esta mediação é confirmada nos resultados significativos do teste de Sobel: $z_{Sobel} = 2.29, p < .05$. Os resultados permitem concluir que nenhuma das identidades medeiam a relação entre as MPP_{PT} e a separação, uma vez que estas meta-percepções não se relacionam com a identidade cabo-verdiana, nem a identidade portuguesa se relaciona com a orientação para a separação.

4. Discussão

Neste estudo abordámos duas questões principais Por um lado, a questão das dimensões de identidade em indivíduos bi-culturais e por outro a questão do papel das meta-percepções de socialização na predição das orientações de aculturação, sendo essa relação mediada pela identidade étnica.

Dimensões de identidade em indivíduos bi-culturais

Os resultados permitem também pensar que a identidade étnica nas crianças bi-culturais destas idades (de origem cabo-verdiana nascidas em Portugal) podem corresponder a uma multiplicidade de configurações cognitivas, variando entre a oposição e a conjugação dos factores. Retomando a discussão apresentada no capítulo 2 sobre o impacto psicológico de viver entre duas culturas (modelo de assimilação, fusional, aculturação e alternativo), a interpretação que fazemos dos resultados é que a questão das escolhas identitárias não será tanto uma questão de “quanto mais me sinto cabo verdiano menos me sinto português” (modelo de assimilação, um modelo unidimensional) ou “tanto me sinto português como cabo-verdiano” (modelo alternativo,

um modelo bidimensional), mas uma questão de valorização da dinâmica da identidade étnica, mesmo na infância, que se expressa de diferentes formas relativamente a diferentes grupos possíveis de identificação e se altera em função de diferentes contextos. A questão não deveria ser pensada apenas em termos da ortogonalidade ou unidimensionalidade da relação entre a identidade portuguesa e a identidade cabo-verdiana, mas podemos admitir que a relação poderá ser oblíqua. Apesar da correlação entre os dois indicadores da identidade ser negativa, não encontramos uma estrutura claramente ortogonal, o que sugere que, em determinadas situações, uma parte significativa das crianças se possa pensar no registo unidimensional (“quanto mais cabo-verdiano menos português”).

O desafio da investigação nesta área será o de caracterizar estas diferentes configurações e de identificar os diferentes factores que lhes estão associados. Terá maior influência o contexto imediato em que a criança pensa a sua identidade em termos de dimensão numérica dos grupos em presença? Será uma questão das próprias características do contexto mais público, como a escola, ou mais privado, como a família, como encontrou Alexandre (2004) no seu estudo com crianças ciganas? Será uma questão da natureza das relações entre os grupos, nomeadamente da percepção de discriminação de que os diferentes grupos são alvo?

A identidade étnica como mediadora

Os resultados deste estudo mostram a articulação entre a identidade étnica e as orientações de aculturação no sentido em que, quanto mais uma criança se identifica com o grupo português mais procura o contacto com os portugueses, fala a língua portuguesa e valoriza a sua cultura. Por outro lado, quanto mais uma criança se identifica com o grupo cabo-verdiano mais adopta a sua cultura e se orienta para o

contacto com ele. Neste sentido, e retomando a discussão iniciada por Phinney (1990) sobre a necessidade conceptual de distinguir estes dois conceitos, parece-nos que a importância desta distinção fica justificada: a identidade étnica deve circunscrever-se ao sentimento de pertença a um grupo e à importância atribuída a essa pertença (no sentido proposto por Tajfel, 1978), enquanto a aculturação deve incluir as orientações atitudinais e servir de indicador do comportamento que os indivíduos adoptam ou têm intenção de adoptar na sociedade em que vivem. É a proposta de Hutnik (1990), embora a autora designe estas orientações por “Estratégias de gestão da identidade”.

As meta-percepções de socialização parental, pelo seu lado, representam aqui um papel importante. Verificamos que, nestas idades, entre os 8 e os 12 anos, as crianças identificam expectativas diferenciadas nos pais e comportamentos étnicos familiares diferenciados. Ao encontrarmos o efeito de mediação da identidade étnica na relação entre as meta-expectativas parentais e as orientações de aculturação dos filhos, de certa forma encontramos resultados que nos indicam que estas crianças, nesta idade, mostram um elevado conformismo com aquilo que pensam que os pais esperam delas.

**CAPÍTULO 7 – PAPEL DA IDENTIDADE ÉTNICA E DA
COMPOSIÇÃO ÉTNICA DA ESCOLA NO DESEMPENHO
ESCOLAR DE CRIANÇAS DE ORIGEM AFRICANA
(ESTUDO 3)**

1. Introdução e objectivos

A escolarização conjunta de crianças de diferentes etnias nas escolas públicas portuguesas, enquadrada pelas políticas de integração, lançadas nos anos 90, não se traduziu por uma verdadeira igualdade de oportunidades para todos os alunos. O insucesso escolar das crianças de ascendência africana no 1.º Ciclo do Ensino Básico (indicado pelas taxas de retenção e abandono escolar) é maior do que o insucesso do grupo das crianças pertencentes ao grupo maioritário (Bastos & Bastos, 1999).

A investigação na área sugere que, quando as crianças negras frequentam escolas de maioria de crianças negras, o seu rendimento é menor do que quando frequentam escolas de maioria branca (Driessen, 2002; Thrupp, 1995). Alguns estudos indicam um maior sucesso dos alunos negros em escolas de maioria branca (Banks, 1984; Caldas & Bankston, 1999; Caldas & Bankston, 1997; Caldas & Bankston, 1998). A investigação que relaciona a composição étnica das escolas com o sucesso dos alunos é bastante polémica, existindo muitas críticas relativamente a indicadores e metodologias utilizadas. Também a fundamentação das interpretações efectuadas, quando os resultados dos estudos confirmam a associação entre insucesso e composição étnica da escola são bastante polémicos (Driessen, 2002). O primeiro objectivo deste trabalho é contribuir para esclarecer o efeito da composição étnica da escola no sucesso escolar das crianças de origem africana nascidas em Portugal, a frequentar o 1º ciclo em escolas públicas portuguesas.

Outra questão importante, ligada à compreensão do insucesso escolar das crianças pertencentes a grupos minoritários, é a questão das suas escolhas identitárias. A identidade étnica começa a formar-se na infância e desenvolve-se na adolescência, sendo a entrada na escola uma etapa decisiva neste processo escolar (Harrison et al., 1990). Para muitas crianças pertencentes a grupos etnicamente minoritários, é no

contexto escolar que, pela primeira vez, contactam com elementos (adultos e crianças) do grupo maioritário (Garcia Coll et al., 1995; McAdoo, 1993). Alguns autores verificaram que existe uma relação negativa entre a identidade étnica/racial e o sucesso, quando se referem a estudantes negros (Fordham & Ogbu, 1986; Slaughter-Defoe et al., 1990). Um argumento avançado por Fordham e Ogbu (Ogbu & Fordham, 1986) é de que o insucesso escolar dos jovens negros poderia ser interpretado como uma recusa de se aproximarem dos valores e dos comportamentos do grupo dominante ameaçando a sua identidade étnica. Outros estudos defendem que é uma questão de identidade dupla e que é a capacidade de funcionar em ambas as culturas que se correlaciona mais positivamente com o sucesso escolar (Harrison et al., 1990). Estudos em Portugal com jovens portugueses negros de origem cabo-verdiana apontam para uma associação entre uma identidade ‘assimilacionista’ (Hutnik, 1991) caracterizada, simultaneamente, por uma identidade nacional (portuguesa) e pela rejeição da identidade étnica (cabo-verdiana), e o sucesso escolar em alunos de origem africana (Maurício, 2001; Mouro, 2003) a frequentar o 3.º Ciclo do Ensino Básico. Não conhecemos estudos, no contexto português, que tenham analisado esta questão ao nível do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Este estudo visa analisar o papel do contexto social específico que representa a composição étnica das escolas e da identidade étnica no sucesso escolar de crianças de origem africana a frequentar o 1º ciclo em escolas públicas multiétnicas.

Esperamos, de acordo com a investigação na área, que as crianças de origem africana, quando escolarizadas em escolas de maioria negra, apresentem níveis de sucesso escolar menos elevado do que quando escolarizadas em escolas de maioria branca. Relativamente à identidade étnica esperamos que uma identificação predominante com o grupo maioritário, o grupo português, se encontre associada com o sucesso escolar.

2. Método

Participantes

Integraram este estudo 121 crianças (47,5% rapazes) e (52,1% raparigas) de ascendência africana, nascidas em Portugal, com idades compreendidas entre os 8 e os 12 anos ($M=9$; $DP = 1,03$). A ascendência e naturalidade das crianças foram confirmadas pelo cruzamento dos dados fornecidos pelos professores e pelas crianças, de forma independente. Apenas foram incluídas na amostra as crianças cujos dados coincidiam. Do total de crianças, 48,8% frequentavam o 3.º ano e 51,2% frequentavam o 4.º ano do 1º ciclo do ensino básico. Os dados foram recolhidos em sete escolas, com uma dimensão média de 6 turmas por escola, tendo sido recolhidos dados, aleatoriamente, em 30 turmas diferentes. Todas eram escolas públicas multiétnicas situadas em bairros de habitação social nos distritos de Lisboa e Setúbal excepto uma escola que se situava num bairro de construção clandestina. Todas as escolas eram semelhantes entre si relativamente ao número alunos por turma, número de professores, recursos físicos e materiais e actividades extracurriculares proporcionadas às crianças. Todos os professores das turmas eram brancos, sendo na sua maioria mulheres. Foram excluídas as turmas com professoras negras. Todas as crianças recebiam subsídio da Acção Social Escolar, indicando o baixo rendimento geral das suas famílias.

As crianças estavam integradas em três tipos de turmas: 28 (23,1%) em turmas de maioria de colegas brancos (minoría < 40 %); 29 (24%) em turmas com igual número de colegas brancos e negros (minoría = maioria) e 64 (52,9%) em turmas de maioria de colegas negros (minoría > 60 %). Considerando o conjunto das turmas, que envolveu recolha de dados junto de 815 alunos, além dos alunos de origem portuguesa e de origem africana, existiam alunos de outros grupos étnicos minoritários com

presenças variáveis sendo 4% identificados pelos professores como ciganos e 1% como indianos, 0,7% brasileiros. Registou-se igualmente a presença de crianças timorenses, senegalesas, polacas, bósnias, belgas. Nas 8 escolas contactadas não existiam dados sobre a origem étnica de quase 5% do total das crianças inscritas nas turmas. Esta diversidade étnica dificultou a caracterização da composição das turmas tendo-se optado por calcular a proporção relativa de crianças de origem portuguesa e de origem africana na mesma turma. Foram excluídas do estudo as turmas em que a presença de crianças de outros grupos étnicos minoritários era igual ou superior ao número de crianças de origem lusa ou africana. As turmas de maioria branca variavam entre uma proporção máxima de crianças de origem portuguesa face a crianças de origem africana de 18/1 (94,7% - 5,3%) e mínima de 11/6 (64,7% - 35,3%) As turmas mistas variavam entre um máximo de 13/8 (61,9% - 38,1%) e 7/9 (43,8% - 56,3%). As turmas de maioria negra variavam entre 6/13 (31,6% - 68,4%) até 1/18 (5,3% - 94,7%).

Medidas

Identificação étnica. A identificação étnica foi medida através de um indicador de auto-descrição étnica. A auto-descrição foi obtida através do *Twenty Statement Test* (McGuire et al., 1978), utilizando o procedimento proposto por Kinket e Verkuyten (1997) para cotar a identificação das crianças com o grupo nacional (português), grupo étnico familiar (africano) ou com ambos. A cada criança era pedido que se descrevesse, completando 10 frases que começavam com as palavras “Eu sou...”. Em cada protocolo apenas foram cotadas as respostas que se referiam à origem étnica ou nacional. Os protocolos que referiam a origem étnica das crianças, como “Eu sou africano” ou “Eu sou cabo-verdiano”, foram cotados como respostas de identificação étnica familiar (identificação africana). Os protocolos que continham referências à nacionalidade portuguesa, como “Eu sou português”, foram cotados como respostas de identificação

étnica nacional simples (identificação portuguesa). Os protocolos que continham os dois tipos de referências foram cotados como respostas de identificação étnica dupla (identificação africana e portuguesa). Relativamente à auto-descrição, 77 (63,6%) participantes referiram exclusivamente a categoria étnica “Português”, 20 (16,5%) descreveram-se exclusivamente como “Africano”, e 24 (19,8%) descreveram-se como sendo simultaneamente “Português e Africano”.

Insucesso escolar. O desempenho escolar das crianças foi medido pelo número de retenções durante o 1.º Ciclo do Ensino Básico variando entre zero e três retenções ($M=0,33$; $DP=0.88$).

Procedimentos

O estudo foi apresentado às escolas como um estudo sobre a escolarização de crianças de diferentes grupos étnicos em escolas portuguesas. Os dados relativos à identificação étnica das crianças foram recolhidos na sala de aula através de um questionário apresentado às crianças. Os dados relativos composição étnica das turmas, bem como à naturalidade, nacionalidade e ao desempenho escolar dos alunos, foram obtidos através dos respectivos professores.

3. Resultados

Para analisar o efeito do tipo de identificação étnica e da composição étnica da turma no grau de insucesso da minoria de origem africana foi efectuada uma ANOVA factorial de 3 (Composição étnica da turma: maioria branca vs. igual vs. maioria negra) X 3 (identificação: Étnica-nacional portuguesa vs. Étnica-dupla vs. Étnica-familiar africana) com o insucesso escolar como variável dependente. Os resultados mostraram

um efeito principal da composição da turma, $F(2,120) = 4.51$, $p < .05$, $\eta^2_{\text{Parcial}} = .08$. Comparações múltiplas realizadas com base no teste de Duncan ($p < .05$) mostraram que as crianças apresentam menor insucesso quando em turmas com igual percentagem de alunos brancos e negros ($M = 0.24$, $DP = .51$) do que as crianças em turmas de maioria negra ($M = 0.73$, $DP = .87$) e do que as crianças em turmas de maioria branca ($M = 0.68$, $DP = .68$). Não se verificou qualquer diferença entre as médias de insucesso dos alunos de turmas de maioria negra e de maioria branca.

Tabela 9 Estatística descritiva relativa à relação entre composição étnica e insucesso escolar

	<i>Mista</i>	<i>Maioria Branca</i>	<i>Maioria Negra</i>			
	<i>M (dp)</i>	<i>M (dp)</i>	<i>M (dp)</i>	<i>gl</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<i>Sucesso escolar</i>	0.24 (0.51)	0.73 (0.87)	0.68 (0.68)	2	4,51	.05

Encontrou-se igualmente um efeito principal da identificação étnica no insucesso escolar, $F(2, 120) = 6.09$, $p < .01$, $\eta^2_{\text{Parcial}} = .10$. Comparações múltiplas (*Duncan* a $p < .05$) mostraram que os alunos que se identificaram com a categoria étnica nacional portuguesa apresentavam menor insucesso escolar ($M = 0,39$, $DP = 0.68$) do que os alunos que se identificaram com a categoria étnica familiar africana ($M = .85$, $DP = .88$) ou com ambas ($M = 1.04$, $DP = 1.04$). A diferença entre as médias dos alunos que se identificaram com estas duas últimas categorias não é significativa.

O efeito de interacção entre a composição étnica da turma e a identificação étnica da criança sobre o insucesso escolar dos alunos foi marginalmente significativo, $F(4, 120) = 2,18$, $p < .08$, $\eta^2_{\text{Parcial}} = .07$. Comparações múltiplas, também realizadas com base no teste de Duncan ($p < .05$), mostraram que, nas escolas de maioria negra, as crianças com identificação dupla tinham maior insucesso escolar ($M = 1.20$, $DP = 1.08$) do que as crianças que apresentaram identificação étnica familiar africana ($M = 0,71$, $DP = 0.73$) e do que as crianças com identificação étnica nacional portuguesa ($M =$

0,53, $DP = 0.74$), não havendo diferenças entre as médias dos que apresentaram identificação étnica familiar africana e identificação étnica nacional portuguesa. Nas escolas de maioria branca, as crianças com identificação étnica familiar apresentaram maior insucesso escolar ($M = 0,75$, $DP = 0.96$) do que as crianças com identificação étnica nacional ($M = 0,18$, $DP = 0.40$) e do que as crianças com identidade dupla ($M = 0.00$, $DP = 0.00$), não havendo diferenças entre as médias dos alunos com identificação étnica familiar africana e identificação étnica nacional. Finalmente, nas escolas de composição étnica igual, os alunos que afirmaram a identificação étnica familiar africana apresentaram maior insucesso escolar ($M = 2.00$, $DP = 1.41$) do que os alunos que afirmaram uma identificação étnica nacional portuguesa ($M = .40$, $DP = 0.75$). O insucesso médio dos alunos com dupla identificação ($M = 1.17$, $DP = 0.98$), nestas escolas, não é diferente nem do insucesso dos alunos com identificação étnica familiar africana e dos alunos com identificação étnica nacional portuguesa.

4. Discussão

O contributo principal deste estudo foi o de identificar a influência da identificação com o grupo étnico familiar africano ou grupo étnico nacional português no sucesso escolar das crianças que permite questionar o que poderá ser o modelo do bom aluno numa escola portuguesa e que expectativas constroem os professores relativamente aos seus alunos. O estereótipo do bom aluno é uma criança branca, ou que se quer parecer com os brancos? Os nossos dados parecem indicar que a identificação com o grupo étnico africano ou parece ser desviante ou disruptiva em relação a esse estereótipo do bom aluno

No seu conjunto, estes dados mostram que a análise da relação entre o sucesso escolar e a origem étnica dos alunos não pode passar apenas pelas identidades objectivadas em termos dos ascendentes portugueses ou africanos dos alunos, nem da sua naturalidade ou nacionalidade. A associação deve ser nas configurações subjectivas da identidade de cada aluno e pelo contexto de interacção criado pela composição étnica da escola/ turma. Esta orientação implica uma mudança de atitude da escola no sentido de, por um lado, ultrapassar categorizações dos seus alunos que, sendo exteriores a eles, são limitadoras, por outro, uma atenção cada vez mais aprofundada aos contexto de interacção criados pelas composição numérica da escola. Avaliar e monitorizar a discriminação sentida pelas crianças em função da composição étnica da turma/escola que frequentam poderá representar uma nova forma de olhar o insucesso escolar das crianças pertencentes aos grupos étnicos minoritários. O estudo em simultâneo dos professores, tanto das suas crenças educativas como dos estereótipos que possuem sobre os seus alunos em função de diferentes origens étnicas enriquecerá o estudo do insucesso escolar das minorias étnicas.

**CAPÍTULO 8 – CRENÇAS DOS AGENTES
SOCIALIZADORES SOBRE INFÂNCIA,
APRENDIZAGEM E ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS
EM CONTEXTOS ESCOLARES MULTICULTURAIS
(ESTUDO 4)**

1. Introdução e objectivos

A razão porque desenvolvemos esta investigação relaciona-se com o facto de vários estudos e estatísticas em Portugal (Bastos & Bastos, 1999; Tavares, 1998) terem evidenciado que o sucesso escolar no primeiro ciclo da escolaridade obrigatória se encontra associado ao grupo étnico/cultural dos alunos: na maioria dos grupos étnicos minoritários e desvalorizados presentes nas escolas públicas portuguesas, o sucesso escolar é menor do que a média nacional. Por outro lado, os dados disponíveis (Cardoso, 1994; Cotrim et al., 1995; Sequeira, 2000) sobre as dificuldades das escolas portuguesas em lidarem positivamente com a diversidade étnico/cultural dos alunos e das suas famílias, à semelhança do se passa em muitos outros países ocidentais, permitem pensar que até à efectivação de uma verdadeira “Educação para Todos” há um longo caminho a percorrer.

A escola é um dos cenários em que as crianças das minorias étnicas desvalorizadas são mais intensamente confrontadas com as diferenças culturais através do contacto diário com os colegas e professores que pertencem ao grupo maioritário (Davis, Johnson, Cribb, & Saunders, 2002; Driessen, 2002; Estell, Farmer, Cairns, & Cairns, 2002) . Neste contacto entre grupos, não podemos ignorar a importância da cor de pele como uma característica socialmente relevante (Tajfel, 1978a). A questão da característica socialmente relevante é muito importante, porque tem a possibilidade de produzir uma auto-consciência maioritária ou minoritária, dominante ou dominada, em ambos os grupos. Pertencer a uma minoria desvalorizada leva a perceber as consequências sociais dessa pertença, que incluem a percepção de atitudes negativas e de tratamento discriminatório por parte dos outros (Davis et al., 2002; Quintana, 1999;

Rosenfield, Sheehan, Marcus, & Stephan, 1981; Rutland, 1999). No caso das famílias de origem africana, a viver numa sociedade maioritariamente branca, a assimetria numérica introduz um factor de stress acrescido, que se reflecte nas suas ideias e práticas educativas (Greenberg & Golderg, 1989; Holden & Edwards, 1989; Hughes et al., in press; Ogbu, 1981). É nesta perspectiva que a cor de pele associada à pertença étnica se constitui como uma variável a estudar.

Com a multiculturalidade crescente das escolas públicas e o contacto diário dos professores com as crianças e suas famílias pertencentes a grupos étnicos minoritários, torna-se importante compreender como é que aqueles que constituem os principais “decisores” dos trajectos educativos das crianças – professores e pais - pensam a educação e desenvolvimento das crianças em função das suas pertenças étnicas e as vantagens e desvantagens da política vigente de “integração” escolar.

O estudo do pensamento dos agentes educativos – com maior incidência nos estudos acerca das crenças parentais sobre o desenvolvimento e a educação das crianças - tem assumido nos últimos anos um papel importante na compreensão do seu impacto, enquanto forma específica de cognição social, na compreensão do desenvolvimento das crianças (Goodnow & Collins, 1990; Goodnow & Rubble, 1998).

O presente estudo, que analisou as crenças dos agentes socializadores sobre educação, desenvolvimento e escolarização das crianças, baseia-se no conceito de crença proposto por Sigel, (Sigel et al., 1985) como *“knowledge in the sense that the individual knows that what he (or she) espouses is true or probably true, and evidence may or may not be deemed necessary; or if evidence is used, it forms a basis for the belief but is not the belief itself”* (p.348).

Tendo em conta os dois grupos de factores que foram aqui salientados - a importância da pertença étnica minoritária e a importância das crenças parentais no

processo educativo dos filhos - este estudo pretende: 1) identificar o conteúdo e a estrutura das crenças de mães e de professoras de crianças a frequentar o 1.º Ciclo do Ensino Básico em escolas multiétnicas, acerca do desenvolvimento, educação e integração de crianças diferentes num mesmo espaço escolar; e 2) determinar o impacto da condição de mãe ou professora (papel educativo), da pertença étnica das mães, da formação dos professores em educação multicultural e do contexto escolar étnico maioritário/minoritário (composição étnica da escola) enquanto factores de variabilidade dessas crenças.

A variável ‘papel educativo’ intenta verificar a eventual especificidade das crenças das professoras e das mães.

A variável ‘grupo étnico’ visa averiguar a existência de alguma especificidade nas crenças educativas de mulheres de origem africana (mães negras com filhos negros), por comparação com o pensamento de mulheres portuguesas (mães brancas com filhos brancos), controlando o seu nível socio-económico.

Relativamente aos professores interessa-nos perceber de que forma a formação em educação multicultural, seja ela ministrada logo na formação inicial, ou posteriormente através da participação em círculos de estudos ou em projectos de educação multicultural, influencia as crenças educativas destes professores.

Por último, e considerando que as crianças são escolarizadas em contextos diferenciados quanto à composição étnica das escolas (dominância maioritária ou minoritária), este estudo visa averiguar o papel da saliência relativa dos grupos nas crenças educativas, quer de mães quer de professoras.

Questões da investigação

Como ficou dito, este estudo examina as crenças de professoras e mães acerca da educação, desenvolvimento e escolarização das crianças e procura identificar alguns

factores da variabilidade daquelas crenças. Procura, assim, constituir um contributo para explicar o que se passa nos cenários escolar e familiar, e estabelecer hipóteses sobre as suas consequências no desenvolvimento infantil (Goodnow & Collins, 1990; Hill, 2001; Palacios, 1988; Sigel et al., 1985). Assim, identificámos as seguintes questões de investigação:

1- Em contextos escolares multiculturais, qual a estrutura e o conteúdo das crenças dos agentes de socialização - mães e professoras - sobre a educação, o desenvolvimento e vantagens e desvantagens da integração escolar conjunta de crianças diferentes?

2 - Em que medida as posições de professor ou de familiar intervêm na diferenciação entre as crenças desses agentes educativos?

3 - Em que medida as pertenças ao grupo maioritário (mães brancas de origem portuguesa) e ao grupo minoritário (mães negras de origem africana) intervêm na construção das respectivas crenças educativas?

4 - Em que medida é que a formação dos professores em educação multicultural intervém na construção das respectivas crenças educativas?

5 – Qual o papel da composição étnica da escola (maioria de alunos brancos ou maioria de alunos negros) na estrutura e conteúdo das crenças educativas das mães e das professoras?

2. Método

Participantes

Neste estudo foram inquiridos 251 agentes socializadores (96 professoras e 155 mães) de crianças a frequentarem o 3.º ou 4.º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico em escolas públicas da região de Lisboa. De acordo com os objectivos do estudo, os dados foram recolhidos em escolas frequentadas por alunos brancos (de origem portuguesa) e

negros (de origem africana), em duas condições: 10 escolas em que a presença de alunos de origem portuguesa era maioritária (> 60%) e 8 escolas em que a presença de alunos de origem portuguesa era menor que a presença de alunos de origem africana \leq 50%). Os dados foram recolhidos de acordo com as informações das professoras, que caracterizaram a população das suas turmas em termos de maioria de alunos brancos ou negros

A amostra de mães foi constituída por 83 mães de crianças brancas e 72 mães de crianças negras. A idade média das mães era de 27 anos. Todas as mães de crianças brancas tinham a nacionalidade portuguesa e eram brancas e todas as mães das crianças negras eram cidadãs de países africanos de língua oficial portuguesa (PALOP) (45 cabo-verdianas, 20 angolanas, 5 guineenses e 2 santomenses). A escolaridade das mães foi organizada em três níveis: (1) até quatro anos; (2) entre cinco e nove anos e (3) superior a nove anos. Na tabela 10 apresenta-se a distribuição das mães por grupo étnico e por nível de escolaridade.

Tabela 10- Distribuição das mães por grupo étnico e nível de escolaridade

Tabela 1. Distribuição das raças por grupo etário e nível de escolaridade							
	Nível de escolaridade						N
	(1) Até 4 anos		(2) Entre 5 e 9 anos		(3) Maior do que 9 anos		
	N	%	N	%	N	%	
Grupo étnico							
Branco	18	22%	30	36%	35	42%	83
Negro	21	29%	36	50%	15	21%	72
Total	39	25,1	66	42,6	50	32,3	155

Na amostra de professoras (N=96), quarenta professoras (41,7%) estavam a ensinar em escolas com maioria de crianças brancas, enquanto cinquenta e seis (58,3%) estavam a ensinar em escolas com maioria de crianças negras. Relativamente à formação em educação multicultural, 22 professoras (29%), num total de 76 respostas válidas, receberam formação inicial e/ou contínua nesta área, enquanto 54 professoras (71%) afirmaram não ter recebido formação nesta área. em relação à composição étnica das turmas, 32 professoras (48%), num total de 67 respostas válidas, leccionavam em

turmas de maioria de origem africana e 35 (52%) em turmas de maioria de origem portuguesa.

Procedimento

A investigação foi apresentada às mães como um estudo sobre desenvolvimento e escolarização das crianças que frequentam o 1º Ciclo do Ensino Básico, e aos professores como tendo o objectivo de conhecer a opinião de professores com diferentes experiências profissionais sobre o desenvolvimento das crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico e as condições da sua escolarização. Os investigadores distribuíram questionários directamente aos professores de cada escola e procederam à sua recolha 15 dias depois. Os questionários dirigidos às mães foram colocados em envelopes, fechados e endereçados. Os professores distribuíram-nos às crianças nas respectivas turmas, que os entregaram às mães, e obtiveram posteriormente a sua devolução, de novo por intermédio das crianças. A taxa de resposta foi de cerca de 30% para as mães e 80% no caso das professoras.

Foi construído um questionário de resposta fechada, sobre um escala de 5 posições (5 = concordo muito a 1 = discordo muito), para efectuar a caracterização das crenças educativos dos adultos, constituído por 30 questões. Este questionário resultou de uma adaptação de dois questionários utilizados em estudos anteriores: um questionário sobre *Crenças Maternas acerca do Desenvolvimento e da Educação das Crianças* adaptado de Castro (1997) e um questionário sobre *Crenças Maternas acerca de Educação em Contextos Escolares Integrados/Segregados* de Ventura e Monteiro (1997).

Do primeiro questionário retiveram-se 12 itens, que correspondiam na medida anterior aos factores de crenças "tradicionais", "inatistas", "bom selvagem" e "auto-

regulação". Do segundo questionário utilizaram-se 13 questões, correspondentes aos factores "altruísta", "tradicional", "autonomia", "elitista" e "democrático".

Para além das questões directamente relacionadas com o conteúdo das crenças, o questionário das mães (Anexo 6) continha ainda itens de identificação das mães (idade, local de nascimento, nacionalidade, idade do filho(a) e o questionário dos professores (Anexo 5) além das variáveis de identificação (sexo, idade, funções na escola - lectivas e/ou não-lectivas), continha ainda as questões relativas às variáveis com as quais se procurava responder às questões sobre a variabilidade das crenças e a sua origem (formação em educação multicultural - inicial e/ou pós-graduada - e número de crianças brancas e negras na turma).

O mesmo questionário foi distribuído a mães e a professores, variando o modo como era apresentado o estudo e as perguntas relativas às variáveis de identificação e de fontes de variabilidade específicas das crenças dos respondentes.

3. Resultados

Estrutura e conteúdo das crenças dos agentes de socialização – mães e professoras

As respostas às 30 questões de crenças foram submetidas a uma análise factorial em componentes principais (ACP) com rotação ortogonal dos eixos (Varimax). Foram identificados quatro factores que explicaram 50,9% da variância total do modelo ($KMO = 0.748$) (Tabela 11). O primeiro factor agrupou um conjunto de crenças que reflectem uma visão tradicional da educação em que a família e a escola parecem ser vistas como dois mundos separados, a explicação do sucesso escolar é atribuída à inteligência/ desenvolvimento intelectual das crianças e valoriza-se a aprendizagem formal. Este factor é muito próximo do já encontrado por Castro (1994, 1997) e por Monteiro e Ventura (1997) pelo que se optou por lhe atribuir a mesma designação de factor

“Tradicional”. O segundo factor articulou crenças sobre a natureza "má" das crianças, que nascem semelhantes entre si, consistindo então a educação em "contrariar impulsos naturais" e em inculcar conhecimentos, utilizando estratégias pedagógicas de "repetição".

Tabela 11- Estrutura das crenças educativas dos agentes socializadores: Mães e professoras

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
Variância explicada (50,89%)	22,68%	11,56%	8,71%	7,96%
Alfa de Cronbach	0,76	0,60	0,52	0,48
Tradicional				
<i>Quando as crianças entram para a escola passa a ser esta a grande responsável pela sua educação (Q17)</i>	0,741			
<i>As crianças precisam de ser inteligentes para terem bons resultados na escola (Q21)</i>	0,718			
<i>As coisas mais importantes que as crianças podem aprender estão nos livros (Q29)</i>	0,687			
<i>As crianças mais lentas têm normalmente um certo atraso intelectual (Q10)</i>	0,640			
<i>O que acontece na escola é entre a criança e o professor, os pais devem interferir o menos possível (Q7)</i>	0,596			
Educar é moldar				
<i>A nascerça todas as crianças são parecidas, só depois se tornam diferentes na forma de ser (Q1)</i>		0,665		
<i>Se os impulsos naturais não forem contrariados, as crianças podem vir a prejudicar a sociedade (Q13)</i>		0,660		
<i>A capacidade para estudar nasce com a criança (Q5)</i>		0,631		
<i>É importante que os professores ensinem repetindo muitas vezes as informações básicas. (Q9)</i>		0,623		
Auto-regulação				
<i>O que as crianças descobrem por si é o que elas ficam a saber melhor (Q19)</i>			0,713	
<i>As crianças aprendem as coisas mais importantes observando o mundo (Q11)</i>			0,699	
<i>As crianças são todas diferentes e os professores devem ensinar cada uma da maneira mais apropriada (Q3)</i>			0,639	
Elitista				
<i>Os melhores alunos ficam desmotivados quando estão numa turma com alunos mais fracos (Q14)</i>				0,772
<i>O ensino é mais lento se juntarmos crianças rápidas e lentas a aprender (Q8)</i>				0,656
<i>Crianças difíceis tornam-se adultos difíceis (Q15)</i>				0,586

A capacidade para o estudo é vista como inata (contrariando, paradoxalmente, a crença de que as crianças, à nascença, são todas parecidas). Este conjunto de ideias aproxima-se das ideias contidas no factor “Educar é moldar” encontrado por Monteiro, Castro e Ventura (1993), pelo que optámos pela mesma designação.

O terceiro factor reuniu um conjunto de ideias sobre como é que a criança aprende e como se deve ensiná-la, que sublinham simultaneamente o papel activo e a valorização das aprendizagens informais da criança, assim como a necessidade de, no âmbito de uma aprendizagem mais formal, o professor respeitar as diferenças e ensinar cada criança “da maneira mais apropriada”. Relativamente ao contacto das crianças com outras crianças diferentes, este factor agregou a ideia de que ajudar as crianças mais lentas torna as outras crianças “mais generosas”. Por conter o mesmo conjunto de ideias já encontrado por Monteiro, Castro e Ventura (Monteiro et al., 1993), foi denominado factor de “Auto-regulação”. O quarto factor reuniu duas ideias que consideram que o ensino se pode tornar “mais lento” pelo facto de existirem na mesma turma crianças com diferentes níveis de aprendizagem, principalmente para os melhores alunos, não contendo ideias relativas aos possíveis ganhos que se podem encontrar na interacção entre crianças com ritmos diferentes. Por conter ideias próximas do factor de integração encontrado por Monteiro e Ventura (1997), este factor foi denominado “Elitista”.

Tabela 12: Médias e Desvios Padrões nos factores de crenças sobre o desenvolvimento, a educação e a integração escolar da diferença

<i>Crenças educativas</i>	<i>Geral (N=155)</i>	
	<i>M</i>	<i>DP</i>
<i>Auto-regulação</i>	3,95	0,57
<i>Tradicional</i>	2,47	0,80
<i>Educar é moldar</i>	3,37	0,74
<i>Elitista</i>	2,83	0,98

Nota: Escala de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente)

A tabela 12 mostra a estatística descritiva dos quatro factores, calculando a média simples dos itens que os constituem, o que nos permite considerar o posicionamento da totalidade da amostra dos agentes socializadores sobre os factores atrás descritos.

A análise descritiva dos factores encontrados mostra que, em média, os agentes socializadores discordam ($M=2,47$; $DP=0,80$) das ideias incluídas no factor Tradicional e não concordam nem discordam ($M=2,83$; $DP=0,98$) das ideias agrupadas no factor designado por Elitista. Tendem a concordar ($M=3,37$ $DP=0,74$) com as ideias contidas no factor Educar é moldar e concordam ($M=3,95$ $DP=0,57$) com as ideias agrupadas no factor Auto-regulação que reúne um claro consenso do grupo de agentes socializadores. Comparando os resultados deste estudo com o estudo de Monteiro e Ventura (1997), que utilizou o mesmo questionário, verificamos que as ideias contidas no questionário relativas à adesão a crenças altruístas (a crença de que as crianças “normais” beneficiam quando estão com outras muito diferentes, ou de que a escola constitui uma fonte de igualdade de oportunidades) não se constituíram neste caso em factor.

Tabela 13: Médias e desvios-padrão das crenças educativas por agente socializador

Crenças educativas	Professoras		Mães		GI	F	p
	M	DP	M	DP			
<i>Auto-regulação</i>	4,10	0,45	3,86	0,62	1,250	11,53	<0,000
<i>Tradicional</i>	2,02	0,53	2,80	0,83	1,250	59,37	<0,000
<i>Educar é moldar</i>	3,08	0,69	3,57	0,72	1,250	27,88	<0,000
<i>Elitista</i>	2,83	0,94	2,83	0,98	1,250	0,007	n.s.

Globalmente, a estrutura do pensamento dos agentes socializadores encontrada no presente estudo não difere muito dos resultados encontrados em estudos anteriores realizados com amostras portuguesas (Castro, 1994, 1997; Monteiro et al., 1993; Monteiro & Ventura, 1997; Ramos-Carvalho, 1995), que identificam estes mesmos conjuntos de ideias em mães com diferentes níveis de escolaridade e actividade profissional.

Esta análise indicou que no factor Tradicional se encontra um efeito da condição de agente de socialização [$F(1,250)= 59,37$; $p=.000$], ainda que se revele igualmente um efeito da escolaridade [$F(1,250)=24,75$; $p=.000$]. Relativamente ao factor Educar é Moldar, verifica-se um efeito principal do tipo de agente de socialização (ser professora ou ser mãe) [$F(1,250)=27,88$; $p=.000$], com efeito da escolaridade [$F(1,250)=7,27$; $p=.007$]. Relativamente ao factor Auto-regulação, a escolaridade não tem influência significativa sobre estas ideias [$F(1, 250)=0,121$; $p=n.s.$], mantendo-se o efeito do tipo de agente de socialização (ser professora ou ser mãe) [$F(1,250)=11,53$; $p=.000$]. Não se encontraram efeitos, quer do tipo de agente de socialização (ser professora ou ser mãe) quer da escolaridade no factor Elitista. Estes resultados indicam que a escolaridade é, em parte, responsável pelas diferenças encontradas relativamente aos factores Tradicional e Educar é Moldar, mas não relativamente aos factores Auto-regulação e Elitista. Esta mesma ideia já tinha sido encontrada por Castro (Castro, 1994), que não encontrou variação nestas ideias em função da escolaridade. É interessante notar que as ideias agregadas no factor Auto-regulação, valorizando as aprendizagens informais, parecem atravessar diferentes níveis de escolaridade. Parece pois confirmar-se que estas ideias são bastante consensuais

Influência da etnia materna nas crenças educativas maternas

Para analisar em que medida as pertenças ao grupo maioritário (mães brancas de origem portuguesa) e ao grupo minoritário (mães negras de origem africana) intervêm na construção das respectivas crenças educativas analisámos de forma independente as respostas das 155 mães participantes no estudo. Para isso, realizaram-se quatro análises de variância univariadas, controlando a variável escolaridade, tendo como variável

independente o grupo étnico materno (mães negras e mães brancas), e como variáveis dependentes os quatro factores de crenças educativas (Tabela 14).

A análise das crenças maternas mostrou a existência de um efeito principal do grupo étnico no factor Tradicional [$F(1,154)=31,44$, $p=.000$], que se mantém controlando a escolaridade [$F(1,154)=12,06$; $p=.001$]. O grupo étnico é um factor diferenciador das respostas das mães em relação às ideias tradicionais: As mães negras não têm uma posição marcada relativamente a este factor ($M=3,14$; $DP=0,70$), enquanto que as mães portuguesas brancas não concordam com o seu conteúdo ($M=2,46$; $DP=0,74$). A etnia materna não se constitui como fonte de variabilidade dos restantes factores de crenças. Relativamente à influência da composição étnica das turmas sobre os quatro factores de crenças das mães, não foram encontradas diferenças em função de terem os seus filhos escolarizados em escolas de maioria de alunos brancos ou negros.

Tabela 14: Médias e desvios-padrão dos factores de crenças educativas maternas por grupo étnico

Crenças maternas	Mães brancas		Mães negras		gl	F	p
	M	DP	M	DP			
Auto-regulação	3,86	0,62	3,86	0,53	1,154	0,001	n.s.
Tradicional	2,46	0,74	3,14	0,70	1,154	31,435	<0,000
Educar é moldar	3,46	0,75	3,68	0,54	1,154	3,339	n.s.
Elitista	2,73	0,67	2,93	0,74	1,154	2,453	n.s.

Influência da formação multicultural na variabilidade das crenças das professoras

Para analisar em que medida a formação das professoras em educação multicultural intervém na construção das respectivas crenças educativas considerámos apenas os protocolos com respostas válidas a esta questão, o que reduziu a amostra de 95 para 76 professoras,. O efeito da formação em educação multicultural (formação inicial vs. participação no programa Entreculturas) foi analisado através de *Anovas univariadas*,

tendo como variáveis dependentes os quatro factores de crenças educativas. As médias e resultados das análises são apresentados na Tabela 15, de onde se salientam os seguintes resultados. Quanto às ideias tradicionais, apenas a formação inicial em Educação Multicultural produziu resultados significativos [$F(1,75)=7,36$; $p=.008$], revelando que os professores com formação inicial ($M=1,78$; $DP=0,62$) discordam mais das ideias tradicionais que os professores sem formação ($M=2,13$; $DP=0,46$). No factor Elitista verificamos o efeito da formação inicial em Educação Multicultural [$F(1,75)=4,12$; $p=0,046$] significando que os professores que receberam formação ($M=2,47$; $DP=0,99$) discordam mais destas ideias do que os professores que não receberam formação ($M=2,96$; $DP=0,92$). Não se encontraram efeitos significativos da formação dos professores nos restantes factores.

Tabela 15 – Análise das crenças dos professores por Formação Inicial em Educação Multicultural e participação no Projecto Entreculturas

		<i>Média (Desvio padrão)</i>	<i>Sim</i>	<i>Não</i>	<i>GL</i>	<i>N</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<i>Tradicional</i>	<i>Formação Inicial</i>	2.0355 (.5321)	1.7864 (.6281)	2.1370 (.4561)	1	76	7.366	.008
	<i>Participação Entreculturas</i>	2.0367 (.5162)	1.9531 (.5310)	2.0936 (.5036)	1	79	1.418	n.s.
<i>Educar é moldar</i>	<i>Formação Inicial</i>	3.0680 (.7084)	3.0076 (.6541)	3.0926 (.7338)	1	76	.223	n.s.
	<i>Participação Entreculturas</i>	3.0496 (.7012)	1.9531 (.5310)	2.0936 (.5036)	1	79	1.418	n.s.
<i>Auto- regulação</i>	<i>Formação Inicial</i>	4.1064 (.4482)	4.2197 (.4781)	4.0602 (.4315)	1	76	2.007	n.s.
	<i>Participação Entreculturas</i>	4.1086 (.4384)	1.9531 (.5310)	2.0936 (.5036)	1	79	1.418	n.s.
<i>Elitista</i>	<i>Formação Inicial</i>	2.8224 (.9651)	2.4773 (.9938)	2.9630 (.9258)	1	76	4.124	.046
	<i>Participação Entreculturas</i>	2.7911 (.9080)	1.9531 (.5310)	2.0936 (.5036)	1	79	1.418	n.s.

Influência da composição étnica das turmas na variabilidade das crenças das professoras

Relativamente ao estudo da influência do contexto escolar (composição étnica das turmas) nas crenças educativas das professoras foi possível contar com respostas válidas de todas as professoras participantes, pelo que o número total de respondentes é de 95. Tal como para as variáveis precedentes, o efeito da composição étnica foi analisado através de *Anovas Univariadas*, tendo como variáveis dependentes os quatro factores de crenças educativas. Os resultados (Tabela 16) evidenciaram efeitos da composição étnica apenas nos factores “Educar é Moldar” [$F(1,94)=5,12$; $p=.026$] e “Elitista” [$F(1,94)=3,88$; $p=.052$].

Tabela 16– Análise das crenças dos professores por composição étnica das turmas

<i>Composição numérica</i>	<i>Média (Desvio padrão)</i>	<i>Maioria Branca</i>	<i>Maioria negra</i>	<i>GL</i>	<i>N</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<i>Tradicional</i>	2.0198 (.5297)	2.0650 (.5366)	1.9875 (.5271)	1	96	.497	n.s.
<i>Educar é moldar</i>	3.0755 (.6869)	2.8917 (.6231)	3.2068 (.7053)	1	96	5.126	.026
<i>Auto-regulação</i>	4.1024 (.4514)	4.1646 (.4959)	4.0580 (.4156)	1	96	1.304	n.s.
<i>Elitista</i>	2.8333 (.9422)	2.6125 (.8659)	2.9911 (.9700)	1	96	3.881	.052

Estes resultados indicam que as professoras em escolas com turmas de maioria de crianças negras concordam mais com ideias do factor “Educar é Moldar” ($M=3,20$; $DP=0,70$) e são mais elitista nas suas crenças ($M=2,99$, $DP=0,97$) do que as professores oriundas de escolas com maioria de crianças brancas, que concordam menos com o factor “Educar é Moldar” ($M=2,89$; $DP=0,62$) e discordam mais das ideias elitista de educação ($M=2,61$; $DP=0,86$). Nas ideias relativas à Auto-regulação, não se verificou qualquer efeito da variável contexto.

Em síntese, podemos dizer que as ideias ds professores são influenciadas pela sua formação, uma vez que se verificou que aqueles que tiveram formação inicial em Educação Multicultural discordam mais das ideias tradicionais de educação e da

perspectiva elitista de segregação de grupos com níveis de desenvolvimento diferentes que os professores que não tiveram esta formação. Relativamente à composição numérica das turmas, verificámos que as professoras em escolas de maioria branca rejeitam com maior intensidade do que as professoras em escolas de maioria negra a ideia de que educar é moldar e a perspectiva elitista de segregação.

4. Discussão

Neste estudo foi analisada a estrutura, conteúdo e factores de variabilidade das ideias sobre educação e desenvolvimento de mães e professoras de escolas multi-étnicas de 1º ciclo. A análise factorial das respostas replicou os três factores de crenças sobre desenvolvimento e educação já encontrados por Castro (Castro, 1994, 1997; Ramos-Carvalho, 1995) e por Monteiro, Castro e Ventura (Monteiro et al., 1993) e o factor de crenças sobre integração escolar de crianças diferentes encontrado por Monteiro e Ventura (Monteiro & Castro, 1997). De acordo com os objectivos do estudo, a origem destas ideias foi analisada no quadro dos modelos sócio-cognitivos do processamento de informação (e. g. Goodnow & Rubble, 1998; Goodnow & Collins, 1990) adoptando a função educativa, a pertença étnica, a formação específica, e o contexto de ensino como factores de potencial variabilidade das crenças dos agentes socializadores. Assim, uma vez controlada a escolaridade, as crenças das professoras distinguem-se das crenças das mães em três dos quatro factores encontrados.

Relativamente às ideias tradicionais de educação, que defendem esferas de responsabilidade separadas na família e da escola e o inatismo das capacidades intelectuais, enquanto as professoras rejeitam claramente estas ideias, a rejeição por parte das mães é menos pronunciada. Relativamente ao conjunto de ideias sobre a natureza “má” das crianças e a necessidade de a educação controlar os impulsos das

crianças, as mães distinguem-se das professoras por expressarem a sua concordância com este tipo de ideias, enquanto que as professoras adoptam uma posição mais reticente. As ideias que veiculam a crença na criança competente que aprende por si e que deve ser ensinada num contexto de respeito pela sua individualidade são claramente aceites pelas professoras e menos pelas mães. As ideias de auto-regulação são também igualmente partilhadas por professoras e mães, embora mais claramente pelas professoras. O consenso em torno destas crenças independentemente da escolaridade é referido em diferentes trabalhos (Castro, 1994, 1997; Ramos-Carvalho, 1995) evidenciando o carácter socialmente partilhado destas crenças. A rejeição das ideias elitistas é partilhada por ambos os grupos, indicando possivelmente a presença de um norma social muito forte que não permite a expressão deste tipo de ideias discriminatórias. Esta suposição é reforçada pelo facto de em Portugal se assistir a uma crescente defesa da igualdade de oportunidades na educação e da integração escolar da diferença (“todos iguais, todos diferentes”), tanto ao nível da legislação como da formação dos professores (Cardoso, 1994; Cortesão, Magalhães, & Costa, 2004; Stoer & Cortesão, 1999).

Também Oliva e Palacios (1997) encontraram ideias educativas mais tradicionais nas mães do que nas educadoras, em Espanha, o mesmo se tendo verificado com Morrison, Ispa e Milner (1998), na Jamaica. O efeito da posição relativa do agente de socialização em relação à criança (mães ou professora), independente do efeito da escolaridade, é um dado que reforça as conclusões dos estudos de Castro (Castro, 1994, 1997), Carugati (1990, 1993), Molinari e Emiliani (1993) e de Amaral (2004), que defendem que as ideias sobre as crianças devem ser procuradas nos grupos de inserção e socialização dos seus portadores. Uma vez que a família e a escola representam contextos socializadores bem diferenciados entre si, estas discrepâncias podem levar a

distintas formas de interagir com as crianças e ser fonte de conflitos entre pais e os outros agentes socializadores (Booth & Dunn, 1996; Delpit, 1988; Hastings & Rubin, 1999; Holden & Edwards, 1989; McConachie, 1991; Miller & Davis, 1992; Rist, 1970; Russell & Russell, 1982). De acordo com Bronfenbrenner (1979), se é verdade que o desenvolvimento infantil pode ser favorecido pela possibilidade da criança participar em contextos diversificados, também a existência de uma descontinuidade muito marcada pode ter efeitos negativos. O conjunto de crenças que engloba a ideia das responsabilidades separadas da família e da escola e da não interferência da família nos assuntos escolares dos filhos, é muito discutida na literatura sobre a relação escola-família (Booth & Dunn, 1996; Cooper, 2003; Cornbleth & Korth, 1980; Davies, 1989; Delpit, 1995; Driessen, 2002; Seabra, 1999), uma vez que a colaboração entre pais e professores é parece ser de uma importância fundamental para garantir a adaptação escolar e o sucesso dos alunos .

No que respeita à pertença étnica das mães como potencial fonte de variabilidade das suas crenças educativas, confirmou-se que as mães negras discordam menos que as mães brancas das ideias tradicionais sobre educação, que incluem a crença na prioridade da escola sobre a família na condução da função educativa. É interessante notar que este posicionamento de distanciamento face à escola foi também encontrado por Seabra (Seabra, 1999) num estudo etnográfico sobre as relações entre a condição étnica ou a situação de classe dos alunos e o insucesso escolar. A autora encontrou ainda duas formas principais das famílias cabo-verdianas orientarem o processo educativo dos filhos – “contratualista “ e “estatutária” – e a sua relação com a escola. Assim, nas famílias de tipo “contratualista”, que atribuem grande importância ao desenvolvimento das potencialidades da criança e desenvolvem uma relação de coordenação com as outras instancias socializadoras, os pais referem que a família e a escola, «não são

papéis distinguíveis.» ou «os papéis têm de estar misturados, porque não é só em casa que a criança é formada» (Seabra, 1999:47). Nas famílias de tipo “estatutária”, que salientam a importância da acomodação às normas sociais vigentes e atribuem às outras instâncias socializadoras um papel específico e restrito, os pais referem «eles estão a fazer a profissão deles e eu acho que eles é que têm que assumir a responsabilidade porque os pais são pais e os professores são professores» (Seabra, 1999:60). Esta autora refere igualmente um testemunho que reafirma esta crença na eficácia da delegação de responsabilidades educativas parentais e que transmite a ideia de que a escola, no imaginário cabo-verdiano, tem um papel fundamental, quase sacro, na população em geral. Este facto tinha como consequência os pais delegarem no professor grande parte da responsabilidade da educação dos filhos.

A composição étnica das turmas constituía outra hipótese de fonte de variabilidade do sistema de crenças educativas dos professores, que este estudo confirmou, embora parcialmente: as professoras com classes de maioria de crianças negras partilham crenças mais tradicionais do que os seus colegas que trabalham com classes de maioria de crianças brancas. O insucesso escolar, a distância cultural entre os professores Portugueses e os seus alunos negros, assim como a dificuldade, e muitas vezes a negligência, em cooperar com as respectivas famílias, podem constituir factores explicativos destes resultados. A dificuldade dos professores cooperarem com famílias pertencentes a grupos económica e culturalmente desfavorecidos já foi encontrada em Portugal noutros trabalhos (Cardoso, 1994; Cotrim et al., 1995; Sequeira, 2000).

A preparação formal dos professores para o ensino de crianças em quadros escolares multiculturais, através da sua formação multicultural, constituía também uma hipótese de variação das crenças dos professores sobre a educação das crianças. A hipótese da importância da formação dos professores nesta área, bem como da

percepção que os alunos têm das atitudes desses professores em relação a incidentes inter-étnicos na escola, já tinha sido verificada por Kinket e Verkuyten (1997). De facto, também nesta amostra portuguesa verificámos que as professoras com esta formação partilham, mais do que as que não a tiveram, as crenças de autonomia e de auto-regulação das crianças e, menos que do que as suas colegas, as crenças tradicionais sobre educação, desvalorizando o papel da inteligência e do ensino formal nas suas estratégias educativas.

Não devemos menosprezar a possibilidade de outros factores, não incluídos neste estudo, contribuírem para a variabilidade das crenças dos agentes socializadores acerca do desenvolvimento, da educação e da integração escolar da diferença.

Goodnow e Rubble (1998), na sua reavaliação da investigação conduzida neste domínio, sugerem a importância de combinar as hipóteses de variabilidade das crenças educativas sócio-cognitivamente determinadas com as hipóteses decorrentes dos modelos tradicionais que advogam a importância primordial da experiência parental na construção das suas crenças.

Com este estudo descrevemos o conteúdo das crenças das professoras e das mães e explorámos alguns factores da sua variabilidade. No futuro parece importante o estudo, não só de outros factores de variabilidade das crenças dos educadores - como a sua própria identidade étnica e a sua relação com a sociedade portuguesa (Berry et al., 1989) - como, principalmente, das interacções entre esses factores e da sua contribuição relativa para essa variabilidade. Acresce a importância de verificar ainda as consequências destas crenças no desenvolvimento e sucesso escolar das crianças, num modelo mais complexo de relações causais. Neste sentido, Pomerleau, Malcuit & Sabatier (Pomerleau, Malcuit, & Sabatier, 1991), num estudo multi-dimensional sobre a interacção mãe-filho e práticas educativas parentais em três grupos culturais (as

nacionais residentes – canadianas - e as mães imigrantes vietnamitas e mães imigrantes haitianas), alertam para a necessidade de, nos estudos sobre imigrantes, se considerarem as consequências da condição de imigrantes sobre as crenças, os efeitos da adaptação a uma sociedade europeizada, o *stress* da imigração e a pobreza. Relativamente aos professores, parece-nos interessante explorar o resultado de os professores com turmas constituídas por maioria de crianças africanas concordarem mais com crenças tradicionais sobre educação do que os seus colegas com turmas maioritariamente brancas. É possível que a investigação neste domínio contribua para esclarecer a relação entre estas crenças, percepções estereotipadas e expectativas dos professores acerca dos alunos e o seu sucesso escolar.

**CAPÍTULO 9 – IDENTIDADE MATERNA E CRENÇAS
SOBRE SOCIALIZAÇÃO RACIAL E ÉTNICA
(ESTUDO 5)**

1. Introdução e objectivos

Os estudos dos processos de socialização nas famílias centrados especificamente sobre os pais de classe média branca e cultura anglo-saxónica são insuficientes para explicar a socialização das crianças pertencentes a grupos minoritários, e particularmente o desenvolvimento das crianças negras. É necessário estudar estas famílias pois, para além de pertencerem a grupos culturalmente desfavorecidos, elas vivem em condições de vida economicamente precárias e de subalternidade social e cultural, assumindo as suas crenças um valor adaptativo muito importante (Garcia Coll et al., 1995).

O conjunto de tarefas dos pais ligadas com as questões específicas da etnicidade designa-se por socialização étnica. A socialização étnica refere-se ao processo de desenvolvimento pelo qual a criança adquire os comportamentos, percepções, valores e atitudes de um grupo étnico e passa a ver-se a si própria e aos outros como membros desse grupo (Rotheram & Phinney 1987). Em conformidade com este conceito, neste estudo procurámos descrever o conteúdo das crenças e comportamentos maternos associados a esta tarefa socializadora, uma vez que os conteúdos das crenças sobre socialização étnica estão pouco estudados no contexto português. No estudo que apresentámos no capítulo anterior foi possível distinguir as crenças educativas gerais de mães migrantes de origem africana e mães portuguesas, nomeadamente as suas crenças relativamente à relação entre a família e a escola, mas ficámos a perceber melhor as ideias com que não concordavam do que aquelas com que concordavam. Neste estudo temos como objectivo ultrapassar esta limitação e aceder às crenças sobre socialização étnica das mães de origem africana.

Como referimos no capítulo 4, a literatura indica que os pais de famílias imigrantes das comunidades negras ao educarem os seus filhos, lidam essencialmente com três temas, (1) a integração com sucesso na sociedade do país em que vivem (2) o peso a dar à transmissão do património cultural do seu grupo e, (3) a inserção num contexto educativo que marginaliza e discrimina o grupo a que pertencem, (Garcia Coll et al., 1995). Aos três temas inventariados pela literatura parece-nos igualmente importante acrescentar o tema da educação multicultural, uma vez que a escola constitui, com a família, um importante agente socializador.

Foi nosso objectivo estudar, em mães de origem africana, a natureza das relações entre a identidade étnica materna e as suas crenças educativas em relação às potenciais orientações de aculturação dos filhos (transmissão do património cultural familiar e adaptação à cultura nacional), formas de lidar com a discriminação e atitudes dos professores face à herança cultural dos alunos. Assim, identificámos as seguintes questões de investigação:

1- Como se organizam as pertenças identitárias de mães, identidade étnica, pertencentes a um grupo étnico minoritário - os cabo-verdianos - que residem e educam os seus filhos na sociedade portuguesa?

2 – Em que medida condições sócio-demográficas (naturalidade, nacionalidade ou anos de residência em Portugal, idade, escolaridade) e sócio-cognitivas (percepção de discriminação) influenciam as pertenças identitárias maternas?

3 - Em que medida a identidade étnica das mães intervêm na construção das respectivas crenças sobre socialização racial e étnica?

2. Método

Amostra

Neste estudo foram inquiridas 68 mães de origem em cabo-verdiana com filhos a frequentar o 1.º Ciclo do Ensino Básico. As idades das mães situavam-se entre os 24 e os 52 anos, (M=35,52;D.P.=6,94). Destas mães 12 (17,6%) nasceram em Portugal, 49 nasceram em Cabo Verde (72,1) e 7 (10%) nasceram noutros países. Relativamente à nacionalidade, 22 mães (32%) tinham nacionalidade portuguesa e 46 (68%) tinham nacionalidade cabo-verdiana, sendo estrangeiras com autorização permanente de residência. O conjunto de mães inquiridas possuía menos de 12 anos de escolaridade, sendo que 9 (11,8%) não frequentaram a escola, 16 (23,5%) frequentaram a escola primária, 23 (33,8%) completaram o 6.º ano de escolaridade ou equivalente, 11 (16,2%) completaram o 9.º ano de escolaridade ou equivalente e 5 (7,4%) completaram o 12.º ano. A maioria das mães trabalhava em serviços de limpeza (firmas) ou em casas particulares; duas dedicavam-se à venda de produtos na rua, duas eram desempregadas e duas reformadas. Uma mãe trabalhava como auxiliar de educação e duas possuíam estabelecimentos comerciais nos bairros em que viviam. A amostra foi recolhida em dois bairros situados na área da grande Lisboa, com maioria de população de origem africana, sendo um de habitação social e outro de habitação clandestina.

Procedimento

Foi construído um questionário (Anexo 7) com 4 itens relativos à identidade materna e 14 relativos a crenças sobre socialização racial e étnica.

Identidade étnica – A medida de identidade referente à consciência de pertença a cada grupo cultural (cabo-verdiano e português) já tinha sido utilizada num estudo com crianças cabo-verdianas (Ver Estudo 2). Foi operacionalizada por recurso a duas questões. Uma questão avaliou, através de dois itens independentes, o sentimento de pertença a cada um dos grupos “Quantas vezes te sentes Cabo-verdiano/ Português?”.

As respostas foram dadas sobre escalas de frequência de 5 pontos (1= “nunca” a 5= “muitas vezes”). A outra questão avaliou, também através de dois itens, o valor dado a cada uma das pertenças. As respostas foram dadas sobre uma escala de importância em 5 pontos (1= “nada importante” a 5= “muito importante”).

Orientações culturais familiares: Foi construída uma escala de orientações culturais familiares para identificar a posição materna relativamente a:

a) manutenção da cultura familiar e para a inserção na cultura de acolhimento, com 7 itens:

- 1) Os pais devem ensinar a cultura cabo-verdiana aos filhos.
- 2) Os pais devem falar crioulo com os filhos.
- 3) As crianças devem falar crioulo e falar português
- 4) As crianças devem conviver com a cultura cabo-verdiana e portuguesa
- 5) Falar português é o melhor que os pais podem fazer pelos filhos
- 6) Em Portugal só interessa educar as crianças na cultura Portuguesa
- 7) A criança é que deve decidir se quer ser portuguesa ou cabo-verdiana.

b) educação relativamente ao tema do racismo, com 3 itens:

- 1) As crianças percebem e sofrem com o racismo.
- 2) Os pais devem avisar as crianças sobre o racismo. Explicar o que deve fazer.
- 3) Ignorar o racismo é o que as crianças devem fazer.

c) educação multicultural, com 4 itens:

- 1) A forma de educar portuguesa é muito diferente da cabo-verdiana.
- 2) Os professores devem falar com as crianças sobre Cabo Verde e pedir trabalhos sobre Cabo Verde
- 3) Os professores devem proibir as crianças de falar crioulo na escola
- 4) Na escola todos devem aprender igual e a mesma coisa. Não interessa ao professor saber se é cabo-verdiano ou português.

As respostas foram dadas numa escala de frequência de 5 pontos com designações adaptadas à compreensão das crianças e próxima das respostas mais espontâneas (1 = “Nunca. Não concordo”; 2 = “Acho que não”; 3 = “Mais ou menos verdade”; 4 = “Sim, é verdade” e 5 = “Sim muito. É muito verdade”).

Para além das questões directamente relacionadas com o conteúdo das crenças, o questionário continha ainda, os itens de identificação das mães (idade, local de nascimento, naturalidade (para as imigrantes anos de residência em Portugal) nacionalidade, profissão, anos de escolaridade, idade do filho(a), as questões relativas às variáveis com as quais se procurava responder às questões sobre a variabilidade das crenças e a sua origem

3. Resultados

Estrutura da Identidade Étnica

Para analisar a estrutura da identidade étnica foram correlacionados os dois itens relativos a cada um dos grupos identitários: português e cabo-verdiano. A correlação entre os dois itens, Identificação Portuguesa (M=3,10; DP=1,42) e Valor do Grupo Português (M=3,45; DP=1,45) que definem a posição das mães relativamente à Identidade Portuguesa é muito próxima do ponto zero ($r = 0,11$, $n=68$, $p = n.s.$) pelo que não encontramos associação entre estes dois indicadores de identidade. A correlação entre os dois itens que definem a posição das mães relativamente à Identidade Cabo-Verdiana, Identificação (M=4,25; DP=1,17) e Valor do Grupo (M=4,19; DP=1,29) é positiva e moderada ($r = 0,34$, $n=68$, $p < 0.005$).

Assim, as mães expressaram que existe uma relação positiva entre o sentimento de pertença e a importância dada ao grupo dos cabo-verdianos, mas essa relação é quase nula quando se referem à relação entre o sentimento de pertença ao grupo dos portugueses e valor dado a esse grupo. O facto de as mães se sentirem mais ou menos portuguesas não influencia a importância dessa pertença que é um valor alto ($M=3,45$; $DP=1,45$).

Relativamente à relação entre a identidade portuguesa e a identidade cabo-verdiana a relação também é quase nula ($r = - 0,2$, $n=68$, $p = n.s.$) indicando a independência das duas identificações.

No entanto, a relação entre a identificação com o grupo dos portugueses e o valor dado ao grupo dos cabo-verdianos apresenta uma correlação negativa e moderada ($r = - 0,45$, $n=68$, $p < 0.000$) assim como a relação entre a identificação com o grupo dos cabo-verdianos e o valor dado ao grupo dos portugueses apresenta uma correlação negativa e moderada ($r = - 0,34$, $n=68$, $p < 0.005$).

Preditores da identidade Étnica: Impacto das variáveis sócio-demográficas sobre a identidade das mães

Comparando as mães com nacionalidade portuguesa ($N=22$) e com nacionalidade cabo-verdiana ($N=45$) encontramos os seguintes resultados relativamente ao sentimento de pertença ao grupo dos portugueses. As mães de nacionalidade portuguesa ($M=4,00$; $DP=1,07$) diferenciam-se das mães de nacionalidade cabo-verdiana (imigrantes) ($M=2,67$; $DP=1,40$) de uma forma bastante significativa ($t=3,940$, $df=65$, $p=0.000$), sendo mais frequente o sentimento de pertença ao grupo dos portugueses nas mães de nacionalidade portuguesa. No entanto, não existem diferenças entre mães com nacionalidade portuguesa ($M=3,40$; $DP=1,53$) ou nacionalidade cabo-verdiana

($M=3,46$; $DP=1,40$) relativas à importância que tem para elas pertencer ao grupo dos portugueses.

Relativamente ao sentimento de pertença ao grupo dos cabo-verdianos as mães de nacionalidade portuguesa ($M=3,59$; $DP=1,33$) diferenciam-se das mães de nacionalidade cabo-verdiana ($M=4,57$; $DP=0,97$) de uma forma bastante significativa ($t=-3,09$, $df=32$, $p=0.004$) sendo mais frequente o sentimento de pertença ao grupo dos cabo-verdianos nas mães de nacionalidade cabo-verdiana. Relativamente ao valor atribuído a pertença ao grupo dos cabo-verdianos existe uma diferença significativa entre as mães cabo-verdianas ($M=4,73$; $DP=0,687$) e as portuguesas ($M=3,09$; $DP=1,57$) no sentido em que são as mães com nacionalidade cabo-verdiana que mais valorizam a pertença ao grupo dos cabo-verdianos ($t= -4,689$, $df=25$, $p=0.000$).

Em resumo, a nacionalidade portuguesa ou cabo-verdiana aumenta a identificação das mães e o valor atribuído ao respectivo grupo nacional.

Preditores da identidade Étnica: Naturalidade

Comparando as mães com naturalidade portuguesa ($N=19$) e com naturalidade cabo-verdiana ($N=49$) encontramos os seguintes resultados relativamente ao sentimento de pertença ao grupo dos portugueses. As mães com naturalidade portuguesa ($M=4,00$; $DP=1,07$) diferenciam-se das mães imigrantes ($M=2,67$; $DP=1,40$) de uma forma bastante significativa ($t=3,940$, $df=65$, $p=0.000$) sendo mais frequente o sentimento de pertença ao grupo dos portugueses nas mães de naturalidade portuguesa. No entanto, não existem diferenças relativas ao valor que ambos os grupos de mães, portuguesas ($M=3,40$; $DP=1,53$) ou cabo-verdianas ($M=3,46$; $DP=1,40$) atribuem à pertença ao grupo dos portugueses ($t= -1,151$, $df=65$, $p=n.s$).

Relativamente ao sentimento de pertença ao grupo dos cabo-verdianos as mães de naturalidade portuguesa ($M=3,59; DP=1,33$) diferenciam-se das mães imigrantes ($M=4,57; DP=0,97$) de uma forma bastante significativa ($t=-3,09$, $df=32$, $p=0.004$) sendo mais frequente o sentimento de pertença ao grupo dos cabo-verdianos nas mães imigrantes. Relativamente ao valor atribuído a pertença ao grupo dos cabo-verdianos existe uma diferença significativa entre as mães imigrantes cabo-verdianas ($M=4,73; DP=0,687$) e as portuguesas ($M=3,09; DP=1,57$) no sentido em que são as mães imigrantes que mais valorizam a pertença ao grupo dos cabo-verdianos ($t=-4,689$, $df=25$, $p=0.000$).

Preditores da identidade Étnica: Idade e Escolaridade

No estudo, não foram encontradas diferenças entre os grupos de mães à idade nem à escolaridade.

Impacto das variáveis sócio-cognitivas sobre a identidade das mães: percepção do racismo na sociedade portuguesa em geral

Para analisar o impacto da percepção de racismo em geral na sociedade portuguesa e o modo como a mãe se relaciona com a identidade portuguesa e com a identidade cabo-verdiana construímos dois grupos de mães em função da resposta dada à questão sobre a percepção sobre o racismo existente na sociedade portuguesa. Mães ($N=22$) com baixa percepção de racismo (responderam no questionário não concordavam nada ou não concordavam com a ideia de que existia racismo em Portugal) e mães ($N=42$) (responderam no questionário concordavam ou concordavam muito a ideia de que existia racismo em Portugal) com alta percepção de racismo.

Não se encontraram diferenças entre os dois grupos de mães relativamente ao seu sentimento de pertença com o grupo dos portugueses nem como o valor atribuído a essa

pertença. Também não se encontraram diferenças relativas à frequência com que estes dois grupos de mães se sentem cabo-verdianas mas encontramos diferenças relativamente ao valor dado à pertença ao grupo dos cabo-verdianos. Relativamente ao valor atribuído a pertença ao grupo dos cabo-verdianos existe uma diferença significativa entre as mães que não concordam nada ou pouco com a ideia de que existe racismo em Portugal ($M=3,59; DP=1,43$) e as que concordam ou concordam muito com esta Verde ($M=4,61; DP=1,01$) no sentido em que são as segundas que mais valorizam a pertença ao grupo dos cabo-verdianos ($t= -2,92, df=32, p=0.005$).

Estrutura e conteúdo das crenças das mães

As respostas às 14 questões de crenças foram submetidas a uma análise factorial em componentes principais (ACP) com rotação ortogonal dos eixos (Varimax). Foram identificados três factores que explicaram 59,44% da variância total do modelo ($KMO = 0.68$) (Tabela 17). O primeiro factor articula crenças sobre a forma como o tema do racismo é tratado na educação familiar mostrando que as mães que concordam com a ideia de que existe racismo em Portugal e que as crianças já sofrem com o racismo desde pequenas acham que se deve conversar sobre o racismo em casa. Estas mães concordam também com a ideia de que na escola os professores devem falar com as crianças sobre as suas culturas familiares. quem concorda com a ideia de que se deve falar sobre o racismo com as crianças discorda da ideia de que se deve ensinar as crianças a ignorar o racismo, Designámos este factor por “Educação Activa face ao racismo”.

O segundo factor agrupa um conjunto de crenças sobre a manutenção da cultura familiar cabo-verdiana, o uso do crioulo em casa e a ideia de que a educação portuguesa e cabo-verdiana são muito diferentes. que reflectem a posição das mães face a relação

dos filhos com a cultura portuguesa e uso do português e com a cultura cabo-verdiana e uso do crioulo, mostrando que a orientação para a valorização de uma das cultura está associada à não valorização da outra. Designámos este factor por “Orientação cultural para a separação”.

O terceiro factor reúne também crenças relativas à orientação cultural das famílias incluindo a ideia de que as crianças devem ser educadas para contactarem com a cultura portuguesa e cabo-verdiana e para falarem tanto o português como o crioulo. Designámos este factor como “Orientação Cultural para a integração”

Tabela 17 - Cargas Factoriais, Valores Próprios e Alfas de Cronbach da Estrutura das crenças das mães

	Factor 1	Factor 2	Factor 3
Educação pró-activa face ao racismo			
<i>Ao educar temos de pensar no racismo que existe em Portugal</i>	.869		
<i>As crianças sofrem com o racismo.</i>	.791		
<i>Os pais devem avisar as crianças sobre o racismo. Explicar o que deve fazer.</i>	.582		
<i>Os professores devem falar as crianças sobre Cabo Verde e pedir trabalhos sobre Cabo Verde</i>	.560		
Orientação para transmissão da Cultura Cabo-Verdiana			
<i>Os pais devem ensinar a cultura cabo-verdiana aos filhos.</i>		.793	
<i>A criança é que deve decidir se quer ser portuguesa ou cabo-verdiana.</i>		.715	
<i>A forma de educar portuguesa é muito diferente da cabo-verdiana.</i>		.674	
<i>Os pais devem falar crioulo com os filhos. Mais crioulo.</i>		.608	
Orientação para integração na Cultural Portuguesa			
<i>As crianças devem conviver com a cultura cabo-verdiana e portuguesa</i>			.840
<i>As crianças devem falar crioulo e falar português</i>			.707
Variância explicada (59,44)	22,88	22,02	14,53
Alfa de Cronbach	0.72	.68	.60
Média	22,88	22,02	14,53
Desvio Padrão	0.72	.68	.60

Apresentam-se apenas as cargas factoriais maiores do que .30 após a rotação varimax. Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy = 0.66. Bartlett's Test of Sphericity = 84.325, $p < .000$

Impacto da identidade materna sobre o conteúdo das crenças das mães sobre socialização racial e étnica

Para analisar a relação entre a identidade étnica e os factores de crenças foram efectuadas correlações entre o indicador de identidade e cada um dos factores encontrados. Os resultados mostram que a identidade étnica se correlaciona com o factor da educação activa face ao racismo no sentido em que quando mais as mães se sentem cabo-verdianas mais aderem á ideia de que na educação das crianças racismo é uma tema que deve ser discutido e as crianças ensinadas a reagir.

Os dados mostram que quanto mais as mães se sentem cabo-verdianas e menos portuguesas ($r=0,453$, $p>000$) mais educam os filhos de uma forma activa contra o racismo. Também quanto mais as mães se sentem cabo-verdianas mais concordam que os filhos devem conhecer a cultura portuguesa e cabo-verdiana.

4. Discussão

Para Tajfel (Tajfel, 1978b) as situações de dupla pertença correspondem a situações de conflito e não são desejáveis. No caso das nossas entrevistadas esse conflito não aparece explícito nos discursos. Aparece sim, um testemunho do carácter situacional da identidade que é accionada em função dos contextos de vida. Os aspectos contextos da identidade e a capacidade de funcionar alternadamente num registo ou noutro estão de acordo com os modelos biculturais da identidade (LaFromboise et al., 1993).

No seu conjunto este estudo permitem-nos identificar a forma como as mães vivem a sua identidade e as ideias educativas a que aderem. Parece assim que a

representação que este grupo de mães tem de si própria se associa mais aos fenómenos de constituição simbólica dos grupos sociais e de identificação com esses grupos do que a partir da inserção desses grupos na estrutura social. A discriminação sentida no grupo dos portugueses dá força a este sentimento identitário. Os grupos de referência evocados pelas mães quando se auto-caracterizam são o país de origem ou o país receptor como já foi encontrado em outros estudos portugueses. (Saint-Maurice, 1997; Khan & Vala, 1999; Lima, 2001),

A nacionalidade parece ser assim um importante factor na (re)construção da identidade. De facto ter a nacionalidade portuguesa confere ao indivíduo os mesmos direitos que os membros da cultura dominante. A atribuição da nacionalidade é também um reconhecimento por parte da sociedade, de que o indivíduo reúne as características essenciais para se considerar um português ou portuguesa.

Como tivemos oportunidade de ver as características fenóticas, nomeadamente, a cor de pele apesar de ser uma característica relevante na interacção de membros de diferentes grupos étnicos, não é importante para que estas mães se sintam mais ou menos portuguesas, mais ou menos cabo-verdianas angolanas ou são-tomenses. A cor de pele nunca foi referida como sendo um elemento importante estruturante da identidade. Dados encontrados por Lima (2001) dizem-nos que as categorias associadas à cor de pele estão entre as categorias mais rejeitadas pelos jovens de origem africana a residir na grande área de Lisboa, possivelmente essa rejeição de categorias associadas à cor de pele também é partilhada pelas mães entrevistadas.

Como determinante do sentimento de pertença e valorização do grupo aparece frequentemente referido o peso da experiência de vida. Neste sentido a hipótese de contacto de Allport (1954) parece ser a que melhor interpreta os discursos maternos. Mas é uma experiência de vida que é evocada principalmente como estabilizadora de

um quotidiano de vida, como uma fonte de conhecimento e orientação social. A natureza mais ou menos positiva do contacto pessoal e as relações com as instituições com a sociedade portuguesa com portugueses aparecem como factores importante da identidade.

**CAPÍTULO 10 – CRENÇAS ESTEREOTÍPICAS DOS
PROFESSORES SOBRE OS ALUNOS DE ORIGEM
AFRICANA. O EFEITO DA EXPERIÊNCIA LECTIVA E
DA FORMAÇÃO MULTICULTURAL
(ESTUDO 6)**

1. Introdução e objetivos

A investigação no campo da educação mostra que o pensamento dos professores sobre os alunos muda em função da raça ou etnicidade destes, tendo consequências sobre a auto-imagem dos alunos e o desempenho escolar, e contribuindo para explicar o insucesso escolar dos alunos pertencentes a minorias étnicas (Bankson & Caldas, 1996; Baron et al., 1985; Brophy & Evertson, 1981; Brophy & Good, 1974; Cochran-Smith, 2000; Cooper, 2003; Cornbleth & Korth, 1980; Dilworth, 1991; Driessen, 2002; Eaves, 1975; Gottlieb, 1964; Jussim, 1989; Washington, 1980)

Em Portugal, o sucesso escolar dos alunos de origem africana é menor do que o dos alunos lusos, durante todo o ensino básico (Bastos & Bastos, 1999). O estudo que apresentamos neste capítulo aprofunda as questões levantadas nos estudos 3 e 4 desta dissertação. Os resultados dos estudos (3 e 4) apontam para a possibilidade de existirem estereótipos ligados aos alunos de origem africana que se constituem com um obstáculo ao sucesso destes alunos. De acordo com os resultados do estudo 3, que apresenámos no capítulo 6, o sucesso escolar dos alunos de origem africana é menor quando integram turmas de maioria de alunos de origem africana ou de maioria de alunos de origem portuguesa, em comparação com as turmas onde estes dois grupos estão presentes de forma numericamente semelhante.

Os resultados do estudo 4, descritos no capítulo 7, indicaram que as crenças dos professores sobre educação e desenvolvimento das crianças variavam em função da composição étnica da escola que leccionam e da frequência ou não de formação específica na área da educação multicultural. Comparando as crenças dos professores que leccionam em escolas com maioria de alunos de origem africana com os professores que leccionam em escolas de maioria de alunos de origem portuguesa, neste estudo, verificou-se que as suas crenças são diferentes conforme a composição étnica da turma

que leccionam. A adesão à crença de que as crianças nascem todas iguais e com impulsos que devem ser contrariados, um indicador de uma natureza “menos boa”, é maior nos professores que leccionam em escolas com maioria de alunos de origem africana. Os professores apresentam crenças diferentes sobre desenvolvimento e educação das crianças consoante o tipo de escola em que leccionam, com maioria ou minoria de alunos de origem africana versus alunos lusos.

Os estereótipos são características atribuídas às pessoas baseadas no facto de elas fazerem parte de um grupo ou de uma categoria social (Oakes et al., 1994). Os estereótipos podem afectar as impressões sobre o outro, produzir auto-realização de profecias e conduzir à discriminação (Fiske & Neuberg, 1990; Jussim, 1989). A investigação sobre os estereótipos é vasta e desde os anos 30 que se estuda os estereótipos ligados a grupos étnico/raciais (Katz & Braly, 1933) e as suas consequências sobre a interacção social. Nestes estudos é consensual uma diferenciação intergrupar por parte do grupo socialmente dominante em relação ao grupo socialmente dominado. Os estudos sobre estereótipos indicam a existência de estereótipos associados aos negros e aos brancos, que em sociedades onde vigora uma norma social de tolerância em relação a determinadas minorias étnicas se reflecte na atribuição diferenciada entre o que é cultural/doméstico (i.e., o que é exclusivo do seres humanos, como por exemplo, criativo, vingativo, solidário, manipulador; e os sentimentos e o que é natural/selvagem (i.e., o que é comum aos animais e seres humanos, como por exemplo, espontâneo, selvagem, com ritmo musical, agressivo; e as emoções) (Correia, Brito, & Vala, 2001; Leyens et al., 2000; Lima & Vala, 2004, 2004a; Moscovici & Pérez, 1999).

O objectivo geral deste estudo foi o de analisar as crenças estereotípicas dos professores sobre os alunos de origem africana e analisar a forma como a experiência de

leccionação em escolas multiculturais, acompanhada de formação específica em educação multicultural, afecta este tipo de crenças. Para melhor compreender o conteúdo do estereótipo associado aos alunos de origem africana utilizámos como comparação o estereótipo do aluno de origem portuguesa, uma vez que este representa o grupo maioritário no sistema educativo português.

A investigação na área do pensamento do professor têm vindo a evidenciar que este é essencialmente experiencial e reflexivo (*Clandinin, (1987). Schon, 1983; Zeichner, 1993*). O conhecimento que os professores realmente utilizam no quotidiano da sua actividade profissional é iminentemente prático e pessoal. Com efeito, o conjunto de conhecimentos proposicionais (saberes e saberes-fazer) que são proporcionados em processos formais, durante a formação inicial e contínua dos professores só são por estes utilizados na medida em que se tenham revelados eficazes na resolução de problemas concretos vividos (experimentados) no contexto particular da sua intervenção na escola e, especificamente na gestão do processo ensino-aprendizagem na sala de aula (*Schon, 1983*). Desta forma, é plausível a ideia de que a experiência dos professores relacionada com a educação multicultural se consitui como uma variável determinante na diferenciação do pensamento dos professores em relação àquele processo.

No estudo que apresentamos neste capítulo procurámos, numa primeira fase, identificar os atributos que integram o estereótipo dos alunos de origem portuguesa e africana de modo a construir um instrumento de medida das crenças estereotípicas dos professores sobre estes dois tipos de alunos. Na segunda fase procurámos aprofundar o nosso conhecimento sobre as crenças estereotípicas dos professores associadas aos alunos de origem africana, analisando o impacto, quer da experiência de leccionação com alunos deste grupo, quer da formação relacionada com a problemática da educação multicultural, na adesão a este tipo de crenças. De acordo, com os resultados obtidos

num estudo anterior com professoras do mesmo grau de ensino, acerca da influência destas duas variáveis na adesão a crenças gerais sobre educação e desenvolvimento das crianças, espera-se que a experiência de leccionação com maioria de alunos de origem africana comparativamente à experiência de leccionação com minoria de alunos de origem africana aumente a adesão a crenças estereotípicas associadas aos alunos de origem africana e que a maior formação em educação multicultural diminua a adesão a crenças estereotípicas negativas associadas à origem dos alunos.

Do ponto de vista metodológico, os estereótipos sociais podem ser expressos como crenças estereotípicas (ou estereótipo pessoal) acerca das características de um grupo, ou como crenças culturais (ou estereótipo cultural) acerca das visões predominantes existentes na sociedade acerca de um grupo (Devine, 1989). A investigação sobre crenças estereotípicas indica que, quando se pede aos indivíduos para dar o seu ponto de vista sobre a descrição de grupos minoritários estes parecem atribuir mais peso à informação resultante da sua experiência directa com membros do grupo em contextos recentes, maximizando a contribuição da sua experiência pessoal versus o conhecimento transmitido pela cultura (Barsalou, 1989). A nossa opção foi por estudar as crenças estereotípicas. O favoritismo endogrupal é algo esperado no estudo dos estereótipos (Tajfel et al., 1971). Os membros de um grupo vêem os membros do seu grupo de uma forma mais positiva do que os membros dos outros grupos. No entanto, no estudo das relações sociais, um favoritismo endogrupal pode não ser esperado. Os brancos, muito frequentemente, avaliam os negros melhor do que avaliam os brancos do seu grupo. Esta situação resulta de uma espécie de “discriminação ao contrário” resultado da associação entre crenças nos valores igualitários e possibilidade de transmitir uma posição estereotipada. Como resultado, os estereótipos pessoais ou crenças estereotípicas, apresentadas pelos indivíduos brancos podem ser mais positivos

acerca dos negros do que sobre os brancos enquanto que no estereótipo cultural pode não acontecer e continuar a revelar o padrão antigo mais favorável aos brancos (Devine, 1989; Katz & Braly, 1933).

FASE 1

2. Método

Participantes

Participaram no estudo 60 professoras do 1.º ciclo do ensino básico, brancas de nacionalidade portuguesa, com idades compreendidas entre os 24 e os 57 anos. A maioria das professoras (45) tinha experiência de leccionação em escolas frequentadas por crianças de origem africana. Cerca de metade das professoras (22) possuía formação na área da educação multicultural. Todas as professoras eram titulares de turma e leccionavam em escolas públicas da área da grande Lisboa.

Procedimento

Procedemos, de forma independente ao levantamento dos atributos associados a alunos de origem lusa e de origem africana. Das 60 professoras participantes no estudo, metade (30) pronunciou-se sobre os alunos de origem lusa e a outra metade (30) sobre os alunos de origem africana. Este levantamento foi feito através de uma tarefa de geração espontânea de traços (anexo 8). A instrução dada às participantes dos dois grupos foi semelhante com excepção do grupo alvo: alunos lusos (descendentes de famílias portuguesa) ou alunos africanos (descendentes de famílias oriundas dos PALOP).

Os traços gerados foram agrupados em sub-categorias de acordo com o seu conteúdo temático. Dois juízes independentes analisaram a inclusão dos atributos

gerados nas sub-categorias chegando a um acordo total através de discussão com um nível de concordância de 95%.

3. Resultados

Os atributos gerados pelas professoras, sobre os alunos de origem lusa e de origem africana, incluíram referências a traços de personalidade, características comportamentais e condições de vida e familiares dos alunos.

Tabela 18 – Atributos dos alunos lusos

<i>Atributos dos alunos lusos</i> (N=30)		
<i>Atributos</i>	Freq.	%
<i>Bem-educados</i>	15	50,0
<i>Inteligentes</i>	14	46,6
<i>Com família interessada</i>	13	43,3
<i>Bons alunos</i>	12	40,0
<i>Motivados para aprender</i>	10	33,3
<i>Sociáveis</i>	8	26,6
<i>Sensíveis</i>	8	26,6
<i>Meigos</i>	5	16,6
<i>Branços</i>	5	16,6
<i>Bonitos</i>	4	13,3
<i>Comunicativos</i>	4	13,3
<i>Simpáticos</i>	3	10,0
<i>Responsáveis</i>	3	10,0
<i>Espontâneos</i>	3	10,0
<i>Dificuldades de aprendizagem</i>	3	10,0
<i>Famílias desinteressadas</i>	3	10,0
<i>Problemáticos</i>	3	10,0
<i>Meio social favorecido</i>	3	10,0
<i>Meio social desfavorecido</i>	3	10,0
<i>Trapalhões</i>	3	10,0

Incluíram-se na análise todos os atributos referidos pelo menos 3 vezes (10% das participantes). Foram encontrados 20 atributos para descrever os alunos de origem lusa e 21 atributos para descrever os alunos de origem africana.

Relativamente aos alunos de origem lusa, como se pode ver na tabela 18, um grande conjunto de atributos (70%) remetem para características ou condições de vida claramente positivas e diversificadas (*bem-educados, inteligentes, com família interessada, bons alunos, motivados para aprender, sociáveis, sensíveis, meigos, bonitos, comunicativos, simpáticos, responsáveis e espontâneos, de meio social*

favorecido) e cerca de 30% para características ou condições de vida negativas (*dificuldades de aprendizagem, sem apoio dos pais, problemáticos, meio social desfavorecido, trapalhões*).

As descrições dos alunos lusos, além de diversificadas em termos da quantidade de atributos que lhes são associados, são também mais positivas que negativas. É também interessante notar que as características negativas associadas ao aluno luso apareceram apenas nas respostas das professoras que subdividiram a sua resposta distinguindo traços específicos para alunos lusos de classe média e alunos lusos carenciados. Finalmente, o atributo cor da pele é também usado para descrever as crianças lusas. É ainda de considerar que as características positivas usadas para descrever as crianças lusas são características que remetem para as condições de vida e familiares das crianças (de meio social favorecido, com família interessada), traços de cultura/sentimentos (bem-educados, inteligentes, bom aluno/motivados para aprender, responsáveis, sociáveis/comunicativos, simpáticos, sensíveis), traços de natureza/emoções (espontâneos, meigos) que são poucas vezes referenciados (3 e 5), e para o aspecto físico (bonitos) (4). Os atributos negativos, que como já vimos são específicos das crianças lusas carenciadas e são menos usados, remetem para conteúdos ligados às condições de vida e familiares como para atributos como trapalhões e problemáticos.

Relativamente aos atributos associados aos alunos africanos eles são maioritariamente negativos (13, 74%) (*dificuldades de aprendizagem, sem apoio dos pais, dificuldades na língua portuguesa, desinteressados pela escola, problemáticos, meio social desfavorecido, agressivos, sujos, preguiçosos, manhosos, malcriados, burros, orgulhosos, vingativos*). As características positivas (6, 26%) são menos referidas (*gostam de dançar, alegres, bons desportistas, meigos*). Aparecem igualmente

outras características (4) menos extremadas (*defendem-se uns aos outros, com uma cultura própria, tímidos, humildes*) e a descrição inclui também um atributo para designar a cor de pele.

Tabela 19 – Atributos dos Alunos Africanos

*Atributos dos alunos africanos
(N=30)*

<i>Atributos</i>	<i>Freq.</i>	<i>%</i>
<i>Dificuldades de aprendizagem</i>	17	56,6
<i>Sem apoio dos pais</i>	17	56,6
<i>Dificuldades na língua portuguesa</i>	15	50,0
<i>Desinteressados pela escola</i>	13	43,3
<i>Problemáticos</i>	12	40,0
<i>Meio social desfavorecido</i>	10	26,6
<i>Agressivos</i>	9	30,0
<i>Gostam de dançar</i>	9	30,0
<i>Defendem-se uns aos outros</i>	8	26,6
<i>Com uma cultura própria</i>	7	26,6
<i>Sujos</i>	7	26,6
<i>Preguiçosos</i>	6	20,0
<i>Orgulhosos</i>	6	20,0
<i>Alegres</i>	6	20,0
<i>Bons desportistas</i>	5	16,6
<i>Pretos</i>	5	16,6
<i>Manhosos</i>	5	16,6
<i>Malcriados</i>	5	16,6
<i>Burros</i>	4	13,3
<i>Tímidos</i>	4	13,3
<i>Humildes</i>	3	10,0
<i>Meigos</i>	3	10,0
<i>Vingativos</i>	3	10,0

Globalmente a descrição das crianças de origem africana é mais rica em características negativas e essas características são as mais usadas pelas professoras para descreverem estas mesmas crianças. É de notar que as características negativas e que são as mais usadas, remetem para as condições de vida e familiares (sem apoio dos pais, meio social desfavorecido), traços de natureza (sujos, manhosos, burros, agressivos, vingativos), traços de cultura (orgulhosos, desinteressados pela escola, malcriados), condições de aprendizagem (dificuldades de aprendizagem, dificuldades na língua portuguesa), problemáticos e. As características positivas que são pouco usadas salientam traços de natureza/emoções (gostam de dançar, bons desportistas, alegres, meigos), traços de cultura (defendem-se uns aos outros) ou salientam a cultura (com uma cultura própria).

Um conjunto pequeno de atributos (5) é utilizado simultaneamente para descrever tanto os alunos lusos (carenciados) como os alunos africanos (*meigos, dificuldades de aprendizagem, sem apoio dos pais, problemáticos, meio social desfavorecido*).

4. Discussão

Através de uma tarefa de geração espontânea de traços foi possível identificar o conhecimento dos professores sobre os estereótipos associados aos alunos de origem lusa e aos alunos de origem africana em Portugal.

Como resultado desta fase obteve-se o material necessário para estudar a tipicidade e valência destes atributos associados ao estereótipo dos alunos lusos e africanos.

FASE 2

Na segunda fase do estudo procurou-se estudar as crenças estereotípicas dos professores do 1.º CEB associados aos alunos de origem lusa e de origem africana partindo dos resultados encontrados na fase 1 relativas aos conteúdos dos estereótipos (culturais) associados a estes dois grupos de alunos, obtendo medidas relativas à força de associação dos traços aos grupos, a sua valência e ao consenso. Simultaneamente procurámos analisar, relativamente ao estereótipo do aluno africano, o impacto da experiência de leccionação e da formação em educação multicultural dos professores, na adesão a este tipo de crenças. Espera-se que a experiência de leccionação com alunos de origem africana aumente a adesão a crenças estereotípicas associadas aos alunos de origem africana e que a formação em educação multicultural diminua a adesão a crenças estereotípicas negativas associadas à origem dos alunos.

5. Método

Participantes

Participaram no estudo 112 professoras, de nacionalidade portuguesa, com idades compreendidas entre os 24 e os 62 anos. Destas professoras, 29 (25 %) referiram que tinham muita experiência de leccionação em escolas com presença significativa de alunos de minorias étnicas, 38 (33%) referiam que tinham pouca e 48 (41%) assinalaram que não tinham nenhuma experiência. Relativamente à formação no âmbito da Educação Multicultural, 48 professoras (42%) referiram que tinham e 65 (57%) referiram que não tinham.

Procedimento

Partindo dos 41 atributos identificados na primeira fase deste estudo para descrever os grupos de alunos de origem lusa e de origem africana foi construído um instrumento de avaliação da estereotipicalidade e valência de atributos, associados ou não, a cada grupo de alunos em estudo com base no procedimento sugerido por Brazão e Garcia-Marques (2004) e utilizado por Marques, Lima e Novo, (in prep) num estudo relativo aos estereótipos associados a pessoas jovens e idosas em Portugal.

Pediu-se aos participantes que traduzissem as suas impressões pessoais sobre os alunos utilizando uma lista de palavras que continha os 41 atributos apresentados, numa sequência obtida de forma aleatória. As respostas foram registadas através de uma escala de 11 pontos (de 0=nada característico a 10=muito característico). A seguir a lista de atributos era novamente apresentada e pedia-se, desta vez, que os participantes avaliassem para cada atributo o grau em que consideravam positivas ou negativas as mesmas características, mas agora para descrever os alunos em geral. Foram

construídos dois instrumentos idênticos sendo um relativo aos alunos de origem lusa e outro relativo aos alunos de origem africana.

A avaliação da formação foi feita através de uma questão “Considera que tem feito formação no âmbito da educação multicultural?” com duas possibilidades de resposta “Sim, considero que tenho formação” ou “Não, nunca fiz formação nessa área”.

A avaliação da experiência de leccionação foi feita através de uma questão “Considera que tem experiência de leccionação em escolas multiétnicas? (mais de 20% de crianças pertencentes a minoras étnicas)” sendo dada três possibilidades de resposta: “tenho muita experiência”, “tenho pouca experiência” e “não tenho este tipo de experiência de leccionação”.

Os professores foram contactados através das escolas, responderam aos questionários por auto-administração. Cada professor respondeu apenas relativamente a um dos dois grupos de alunos em estudo.

6. Resultados

A análise da estereotipicalidade dos 41 atributos utilizados neste estudo foi efectuada separadamente para o grupo alvo dos alunos de origem lusa e para os alunos de origem africana e em conjunto para a avaliação da valência positiva ou negativa dos atributos utilizados. A análise da foi feita também de acordo com a proposta de Brazão e Garcia-Marques (2004) que consideraram como indicação da estereotipicalidade de um atributo um grau de confiança de 95% (média acima do valor 5 e intervalo de confiança não incluir o valor 5). Para identificar a positividade ou negatividade da valência atribuída a cada atributo com um grau de confiança de 95% considerou-se a média

(valência negativa se inferior a 5 e valência positiva se superior a 5) e o intervalo de confiança não incluir o valor 5. Por sua vez, a análise do consenso inter-participantes foi realizada através da análise do desvio-padrão seguindo os critérios já utilizados por Krueger (1996). Nos 9 e 10 encontram-se a lista dos atributos avaliados com indicação da média da estereotipicalidade e da valência, limites dos intervalos de confiança e respectivos desvios-padrão.

Nas respostas (N=54) relativas ao grupo dos alunos de origem lusa, verificamos que 16 dos 41 atributos apresentados foram considerados estereotípicos (*brancos, alegres, sociáveis, comunicativos, bonitos, meigos, espontâneos, bons alunos, simpáticos, bem-educados, inteligentes, motivados para aprender, sensíveis, com dificuldades na língua portuguesa, responsáveis e gostam de dançar*). Relativamente à avaliação da valência dos atributos eles são todos avaliados como positivos excepto um (*com dificuldades na língua portuguesa*). Estes resultados apontam para uma crença estereotípica marcadamente positiva. O conteúdo destas características remete para características de cultura/sentimentos (sociáveis, comunicativos, bons alunos, simpáticos, bem-educados, inteligentes, sensíveis, motivados para aprender), de natureza/emoções (alegres, meigos, espontâneos, gostam de danças), cor de pele (brancos), o aspecto físico (bonitos), e problemas de aprendizagem (com dificuldades na língua portuguesa).

Nas respostas aos questionários (N=61) em que o grupo alvo era o grupo dos alunos de origem africana verificamos que 17 dos 41 atributos apresentados são considerados estereotípicos (*gostam de dançar, com cultura própria, alegres, negros, bons desportistas, espontâneos, comunicativos, sociáveis, com dificuldades na língua portuguesa, simpáticos, meigos, de meio social desfavorecido, com dificuldades de aprendizagem, sensíveis, defendem-se uns aos outros e inteligentes*). Quanto à avaliação

da valência dos atributos eles são todos avaliados como positivos excepto três (*com dificuldades na língua portuguesa, de meio social desfavorecido e com dificuldades de aprendizagem*). Características de cultura/sentimentos (comunicativos, sociáveis, simpáticos, sensíveis, defendem-se uns aos outros, inteligentes) de natureza/emoções (dançam bem, alegres, bons desportistas, espontâneos, meigos), com referência à cultura (cultura própria), à cor de pele (negros), à dificuldades de aprendizagem (com dificuldades na língua portuguesa, com dificuldades de aprendizagem), e às condições de vida (de meio social desfavorecido). Estes resultados apontam para uma crença estereotípica marcadamente positiva associada ao grupo dos alunos de origem africana com uma maior atribuição de traços de natureza em relação aos traços de cultura.

Influência da formação multicultural e da experiência de leccionação em escolas multiculturais sobre as crenças estereotípicas das professoras associadas aos alunos de origem africana

Um segundo objectivo desta fase do estudo foi o de averiguar até que ponto a formação em educação multicultural e a experiência de leccionação em escolas multiculturais influenciavam a adesão das professoras às crenças estereotípicas associadas ao aluno de origem africana. No entanto, como a crença estereotípica do aluno de origem africana incluía atributos positivos e negativos, parece-nos importante construir três indicadores de estereótipo sendo um geral, outro negativo e outro positivo.

Na tabela 20 podemos ver os itens que compõe a crença estereotípica positiva e negativa. Para este efeito construímos um índice de crença estereotípica de aluno de origem africana, à semelhança do que fez Mlicki e Ellemers (1996) constituído pelos 3 traços com maior estereotipicalidade encontrados na crença estereotípica dos professores sobre os alunos de origem africana que designámos por “crença estereotípica geral sobre os alunos de origem africana”.

Tabela 20 - Crença estereotípica associada aos alunos de origem africana

Atributos	
Geral	<i>Alegre, dançam bem, com dificuldades na língua portuguesa, de meio social desfavorecido, com dificuldades de aprendizagem, com cultura própria, e negros</i>
Positiva	<i>gostam de dançar, com cultura própria, alegres</i>
Negativa	<i>com dificuldades na língua portuguesa, de meio social desfavorecido, com dificuldades de aprendizagem</i>

Para proceder a esta análise em maior detalhe optámos por estudar separadamente os atributos positivos e negativos da crença estereotípica. Para além do indicador global de estereótipo construímos mais dois indicadores estereotípicos: um positivo constituído pelos três atributos com médias mais elevadas e valência positiva (*dançam bem, com cultura própria, alegres*) e um negativo constituído pelos 3 atributos com médias mais elevadas e valência negativa (*com dificuldades na língua portuguesa, de meio social desfavorecido e com dificuldades de aprendizagem*).

Estereótipo Global

Realizámos uma Anova factorial a 2 factores 2x (Muita Experiência ou Pouca Experiência) x2 (muita formação ou pouca formação). Verificou-se um efeito principal da experiência $F(1,57)=4,492$, $p<005$ sobre a adesão as ideias contidas no estereótipo do aluno africano. Os professores com mais experiência ($M= 7,8$) aderem mais a este estereotipo do que os professores com menos experiência ($M= 6,8$). No entanto, este efeito é mediado pelo efeito da formação. Verificou-se ainda um efeito de interacção significativa entre a experiência e a formação multicultural $F(1,57) = 5.724$, $p<.05$. Nos que tiveram formação não existe um efeito significativo da experiência $F/ < 1$. Naqueles

que não tiveram formação os que têm mais experiência são mais estereótipos do que aqueles que tiveram.

Estereótipo Positivo

Realizámos uma Anova factorial a 2 factores 2x (Muita Experiência ou Pouca Experiência) x2(muita formação ou pouca formação). Verificou-se um efeito principal da experiência $F(1,57)=4,492$, $p<005$ sobre a adesão as ideias contidas no estereótipo do aluno africano. Os professores com mais experiência ($M= 7,8$) aderem mais a este estereotipo do que os professores com menos experiência ($M= 6,8$). No entanto, este efeito é mediado pelo efeito da formação. Verificou-se ainda um efeito de interacção significativa entre a experiência e a formação multicultural $F(1,57) = 5.724$, $p<.05$. Nos que tiveram formação não existe um efeito significativo da experiência $F<1$. Naqueles que não tiveram formação os que têm mais experiência são mais estereótipos do que aqueles que tiveram.

Estereótipo Positivo

Realizámos uma Anova factorial a 2 factores 2x (Muita Experiência ou Pouca Experiência) x2(muita formação ou pouca formação). Verificou-se um efeito principal da experiência $F(1,57)=7,985$, $p<.005$ sobre a adesão as ideias contidas no estereótipo positivo do aluno africano. Os professores com mais experiência aderem mais a este estereotipo do que os professores com menos experiência. Não existem diferenças entre os professores em função da formação. Não se verificou o efeito de interacção significativa entre a experiência e a formação multicultural.

Estereótipo Negativo

Realizámos uma terceira Anova factorial a 2 factores 2x (Muita Experiência ou Pouca Experiência) x2 (muita formação ou pouca formação) agora sobre o estereótipo negativo. Verificou-se um efeito principal da formação $F(1,57)=5,11$, $p<.05$ sobre a adesão as ideias contidas no estereótipo negativo do aluno africano. Os professores com mais formação ($M= 5,97$; $DP=1,77$) aderem menos a este estereotipo do que os professores com menos formação ($M= 6,44$; $DP=1,53$). Não se observou efeito da experiência sobre a adesão ao estereótipo negativo associado ao aluno de origem africana. Verificou-se no entanto um efeito de interacção significativa entre a experiência e a formação multicultural $F(1, 57)=8,01$, $p<.05$.

7. Discussão

Neste estudo procuramos identificar os atributos associados ao estereótipo dos africanos (utilizando como comparação o estereótipo do aluno luso) no sentido de aprofundar o nosso conhecimento sobre as crenças estereotípicas dos professores associadas aos alunos de origem africana. Relativamente à adesão a este tipo de crenças pelos professores de escolas multiétnicas procurámos também analisar o impacto, quer da experiência de leccionação com alunos deste grupo, quer da formação relacionada com a problemática da educação multicultural, na adesão a este tipo de crenças. De acordo, com os resultados obtidos ficamos a saber que o estereótipo dos alunos de origem lusa é distintos do estereótipo dos alunos de origem africana ocorrendo uma atribuição de maior número de adjectivos positivos aos alunos lusos em comparação com os alunos africanos. Este dado é coerente com a literatura anterior sobre estereótipos sobre grupos sociais de alto e baixo estatuto. No estereótipo do aluno luso aparece um subtipo do estereótipo mais geral do aluno luso que agrega as características negativas associadas aos alunos lusos. Muitos estereótipos favoráveis incluem subtipos

desfavoráveis (Deaux, Winton, Crawley, & Lewis, 1985) mas nos estereótipos dos grupos de estatuto elevado e maioritário é pouco frequente encontrar subtipos (Fiske, 1998) sendo mais frequentes os subtipos relacionados com características positivas dos grupos de estatuto minoritário. No nosso caso, o subtipo encontrado aproxima as descrições dos alunos lusos carenciados às dos alunos africanos. Será interessante explorar, em estudos posteriores o significado deste subtipo na manutenção do estereótipo geral positivo dos alunos lusos e na manutenção da distância face aos alunos africanos.

No seu conjunto, os resultados mostram que os alunos lusos são mais descritos com atributos positivos que na sua maioria remetem para características de cultura, enquanto que as descrições das crianças de origem africana são na sua quase totalidade negativas não fazendo distinção no conteúdo dos atributos. É de salientar que os atributos positivos usados para descrever as crianças de origem africana remetem em particular para características de natureza, enquanto que o que é negativo nos alunos lusos é mais atribuído ao meio envolvente.

No conteúdo das descrições das crianças de origem africana, identificado na 1.ª fase do estudo, mostra que estas incluem referências maioritariamente negativas incluindo tanto características específicas dos seres humanos (traços de cultura), como também características partilhadas pelos humanos e animais (traços de natureza), condições de aprendizagem, e condições de vida e familiares. Este resultado parece apontar para a valência negativa como característica principal das descrições das crianças de origem africana. No que é positivo, são as características de natureza que são as mais usadas.

Na segunda fase do estudo identificámos o estereótipo do aluno de origem lusa e de origem africana e verificamos a presença uma crença estereotípica marcadamente

positiva associada ao grupo dos alunos de origem africana no entanto marcada por uma maior atribuição de traços de natureza em relação aos traços de cultura.

Em seguida, pesquisámos a influência da formação em educação multicultural e da experiência de leccionação em escolas multiétnicas na adesão dos professores ao estereótipo de aluno negro. O dado mais interessante do estudo prende-se com o efeito de interacção entre a formação e a experiência na adesão ao estereótipo do aluno de origem africana. Assim ficamos a saber que a experiência por si só aumenta a adesão ao estereótipo dos alunos africanos nos professores sem formação mas a experiência associada à formação torna os professores menos estereotípicos.

CAPÍTULO 11 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

1. Introdução

O trabalho que desenvolvemos centrou-se no problema da identidade étnica e das orientações de aculturação de crianças de grupos minoritários, e no modo como são socializadas tanto pela família como pela escola em contextos marcados pela imigração. Foi concretizado através de seis estudos empíricos efectuados em contexto natural, nos bairros em que as crianças vivem com as suas mães e nas escolas que frequentam juntamente com os seus professores.

Estas considerações finais serão realizadas em dois momentos. No primeiro, discutimos o contributo teórico dos estudos realizados, destacando o que os seus resultados nos ajudaram a concretizar os objectivos inicialmente visados. Na segunda parte, enunciamos as perspectivas de continuidade deste trabalho e as suas implicações práticas, nomeadamente a nível da formação de educadores e professores do ensino básico.

2. Síntese geral dos resultados

Conforme anunciámos inicialmente, foram estabelecidos dois grandes objectivos de referência que justificaram os seis estudos aqui desenvolvidos.

O primeiro objectivo consistiu em compreender a construção da identidade étnica e das orientações de aculturação na infância e a sua relação com o desempenho escolar. Este objectivo albergava três outros, mais particulares: a identificação do conteúdo das auto-descrições de crianças em função do estatuto do seu grupo étnico de pertença; a análise do papel mediador da identidade étnica na relação entre a percepção das expectativas parentais e as orientações de aculturação na infância; e finalmente realizar analisar sucesso escolar de crianças africanas em função da sua identificação étnica, e da composição étnica da escola que frequentam.

O segundo objectivo geral do estudo visou a caracterização das ideias dos pais e dos professores acerca das crianças e ao papel dos próprios enquanto agentes de socialização das crianças. Para este efeito, procurámos caracterizar a estrutura e do conteúdo das suas crenças em relação à educação e desenvolvimento das crianças, considerando o estatuto e a origem étnica das mães; analisámos a relação entre a identidade étnica de mães africanas e as suas crenças educativas em relação às potenciais orientações de aculturação dos filhos e as suas expectativas acerca da identidade étnica dos seus filhos em adultos e; finalmente, testámos a hipótese de que os professores desenvolvem crenças estereotípicas específicas, potencialmente estigmatizantes, sobre os alunos de ascendência africana.

Relativamente à identificação do conteúdo das auto-descrições de crianças em função do estatuto do seu grupo étnico de pertença, o primeiro contributo deste trabalho foi o de mostrar que, em idades precoces (entre os 8 e os 12 anos), as crianças já reflectem no seu auto-conceito, o pensamento e representações sobre as características de ser branca e de ser negro. Percebemos que as referências a atributos sociais como branca, negra, preta, portuguesa, africana e ou cabo-verdiana, guineense, angolana, e outras, são mais frequentes nas crianças do grupo étnico minoritário do que nas crianças do grupo étnico maioritário, sendo igual a referência a atributos pessoais como bonita, feia, feliz, infeliz, burra, menina e menino. Neste estudo, o género aparece associado a características pessoais e não a características sociais, o que indica que a criança ainda não se sente como pertencendo ao grupo dos rapazes ou raparigas com as implicações normativas dessa pertença. Tanto as crianças brancas como negras utilizam mais atributos pessoais do que sociais para se descreverem, embora a diferença entre este dois tipos de referências seja menor nas crianças negras do que nas brancas. Não obstante, o estudo mais pormenorizado dos atributos utilizados pelas crianças mostrou

que as referências a atributos pessoais positivos face a atributos pessoais negativos são mais frequentes nas crianças do grupo étnico maioritário do que a referência a atributos pessoais negativos, indicando uma auto-estima pessoal maioritariamente positiva nas crianças brancas quando comparadas com as crianças negras. Este estudo confirmou que a importância da categorização baseada na cor de pele e do grupo étnico de pertença, como factor estruturante das imagens dadas pelas crianças não era apenas um dado encontrado sistematicamente na literatura, mas uma realidade também presente nas crianças das escolas portuguesas. Em síntese, confirmámos que já nas crianças desta idade, os atributos baseados em características étnicas aparecem integrados no auto-conceito da criança definindo a identidade étnica no sentido dado por Tajfel e Turner (Tajfel, 1978; Tajfel & Turner, 1979) reforçando a ideia de que antes da adolescência a questão a construção da identidade étnica já se coloca de uma forma muito premente.

No que diz respeito à análise do papel mediador da identidade étnica na relação entre a percepção das expectativas parentais e as orientações de aculturação na infância, o segundo estudo, esclareceu que as crianças estabelecem uma relação positiva entre o sentimento de pertença a um grupo e a importância dada a esse grupo, embora essa relação seja muito mais forte quando se referem à sua pertença étnica minoritária do que quando o fazem em relação à sua pertença nacional, e que, quanto mais se sentem pertencendo a um grupo, menos se sentem a pertencer a outro. Um processo diferente foi observado em relação às orientações de aculturação, onde não se verificou uma relação entre a orientação para imersão na sociedade portuguesa (estratégia de assimilação) e a orientação para a valorização do grupo étnico familiar (estratégia de separação). Ao contrário, constatou-se uma relação entre o sentimento de pertença ao grupo dos portugueses e a orientação de aculturação para a assimilação, no sentido em que, quanto mais as crianças se sentem portuguesas mais concordam com estratégias de

assimilação. A questão das escolhas identitárias não se revelou tanto uma questão de “quanto mais me sinto cabo-verdiano menos me sinto português” (modelo de assimilação, um modelo unidimensional) ou “tanto me sinto português como cabo-verdiano” (modelo alternativo, um modelo bidimensional), mas mais uma questão de valorização da dinâmica da identidade étnica, mesmo na infância, e que se expressa de diferentes formas relativamente a diferentes grupos possíveis de identificação e se altera em função de diferentes contextos.

Em relação à análise do sucesso escolar de crianças africanas em função da sua identificação étnica, e da composição étnica da escola que frequentam, identificámos a influência da identificação com o grupo étnico familiar africano ou grupo étnico nacional português no sucesso escolar das crianças. O dado mais relevante deste estudo aponta para a ideia de que a identificação com o grupo étnico africano parece ser desviante ou perturbadora de uma relação de sucesso com a escola. Em seguida, neste mesmo estudo, conseguimos obter evidência empírica sobre o efeito da composição numérica da turma no sucesso escolar dos alunos.

Para a consecução do segundo objectivo, a socialização das crianças de minorias étnicas foi abordada através da análise da estrutura, conteúdo e factores de variabilidade das ideias sobre educação e desenvolvimento de mães e professoras de escolas multi-étnicas de 1º ciclo. Os resultados mostraram as diferenças de pensamento entre as mães e as professoras, no sentido em que as mães assumem um pensamento educativo mais tradicional do que as professoras. Percebemos igualmente que são as mães negras, mais do que as mães brancas, que acreditam na prioridade da escola sobre a família na condução da função educativa.

Os resultados do estudo sobre as ideias educativas dos professores surpreenderam-nos pelo o impacto que, tanto a formação multicultural como a

composição étnica da turma tem nessas ideias. De acordo com os resultados obtidos no último estudo que realizámos, ficamos a saber que o estereótipo dos alunos de origem lusa é distinto do estereótipo dos alunos de origem africana ocorrendo uma atribuição de maior número de adjectivos positivos aos alunos lusos em comparação com os alunos africanos.

3. Perspectivas futuras

As perspectivas futuras de desenvolvimento deste trabalho são aqui estabelecidas em três grandes linhas. A primeira centra-se sobre a necessidade de continuar a estudar o pensamento social sobre a diferença entre ser branco e ser negro, analisado sobre a forma de uma ideologia colectiva que as relações entre grupos actualizam e operacionalizam. Nesta linha de investigação consideramos importante continuar o trabalho que desenvolvemos no primeiro estudo sobre a assimetria de auto-percepção étnica e auto-estima na infância entre grupos étnicos minoritário e majoritário, articulando esta reflexão com a análise do pensamento dos seus pais e professores.

A segunda linha de desenvolvimento da investigação situa-se ao nível das relações intergrupais, analisando a forma como o desenvolvimento da criança opera em diferentes contextos ecológicos. Pensamos que é necessário desenvolver evidência empírica que permita, de uma forma mais precisa, considerar de modo mais efectivo os contextos ecológicos em que as crianças se desenvolvem (e.g., o tipo de bairro a que pertencem, o tipo de escola e de turma que frequentam, as relações que estabelecem com colegas e professores na escola, com os vizinhos, os irmãos, os pais em casa).

4. Implicações práticas

Sendo esta uma investigação realizada em Portugal, a sua implicação prática mais imediata é a de contribuir para compreender a relação dos adultos e das crianças descendentes de africanos com a sociedade portuguesa. Nele se evidencia que a análise da relação entre o sucesso escolar e a origem étnica dos alunos não pode passar apenas pelas identidades objectivadas em termos dos ascendentes portugueses ou africanos dos alunos, nem da sua naturalidade ou nacionalidade, e dele se retira a necessidade de lançar um desafio à forma como tem sido feito, em Portugal, a monitorização e divulgação dos resultados relativos ao sucesso escolar das minorias étnicas. Enquanto a análise do problema do insucesso escolar não incluir as configurações subjectivas da identidade de cada aluno e o contexto de interacção criado pela composição numérica da escola/turma a análise, as suas ilações será sempre pouco sustentadas.

Para isso exige-se uma mudança de atitude nas instituições de supervisão e da própria escola, no sentido de ultrapassar categorizações estereotipadas dos alunos e da promoção de uma análise mais aprofundada dos contextos educativos e os seus agentes socializadores. Particularmente, ao nível da formação de professores, pensamos que este trabalho pode contribuir para que o insucesso das chamadas minorias étnicas não seja apenas considerado como um insucesso motivado por razões de ordem sócio-cultural, mas visto também como resultado de um conjunto alargado de factores que envolve alunos e professores.

BIBLIOGRAFIA

- Aboud, F. E. (1987). The development of ethnic self-identification. In J. S. Phinney & M. J. Rotheram (Eds.), *Children's ethnic socialization: Pluralism and development*. London: Sage.
- Aboud, F. E. (1988). *Children and prejudice*. Oxford: Basil Blackwell.
- Aboud, F. E., & Amato, M. (2001). Developmental and socialization influences on intergroup bias. In S. Gaertner & R. Brown (Eds.), *Blackwell: Handbook of social psychology*. Oxford: Blackwell.
- Aboud, F. E., & Shelagh, A. S. (1984). The development of ethnic attitudes: A critical review. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 15, 3- 34.
- Akiba, D., & Garcia Coll, C. (2003). Effective interventions with children of colour and their families: A contextual developmental approach. In T. Smith (Ed.), *Affirming Diversity: Practicing Multiculturalism in Counselling and Psychology*. Boston: Allyn & Bacon.
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Reading: Addison-Wesley.
- Amâncio, L. (1994). *Masculino e feminino. A construção social da diferença*. Porto: Edições Afrontamento.
- Amâncio, L. (1996). Identidade social e relações intergrupais. In J. Vala & M. B. Monteiro (Eds.), *Psicologia social* (2 ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Amaral, V. (2005). *Inteligências: Estudo das representações sociais da inteligência - Perspectivas "desenvolvimentistas e de género e dinâmicas representacionais*. Tese não publicada, Instituto Superior de Ciências do Trabalho e das Empresas, Lisboa.
- Amaral, V., Vala, J., & Carugati, F. (2004). Perspectivas "desenvolvimentistas" e de género acerca das representações sociais da inteligência. In J. Vala, M. Garrido & P. Alcobia (Eds.), *Percursos da Investigação em Psicologia Social e Organizacional* (Vol. 1). Lisboa: Edições Colibri.
- Araújo, M., & Pereira, M. A. (2004). Interculturalidade e políticas educativas em Portugal: Reflexões à luz de uma versão pluralista de justiça social. *Oficina do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra*, 218.
- Ashmore, R. D., & Del Boca, F. K. (1981). Conceptual approaches to stereotypes and stereotyping. In D. L. Hamilton (Ed.), *Cognitive Processes in Stereotyping and Intergroup Behaviour*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Augoustinos, M. (2001). Social categorization: Towards theoretical integration. In K. Deaux & G. Philogène (Eds.), *Representations of the social*. Oxford: Blackwell.
- Baganha, M., & Malheiros, I. (1999). Os imigrantes e o mercado de trabalho. O caso português. *Análise Social*, XXXIV(150).
- Baganha, M., & Marques, J. (2001). *Imigração e política. O caso português*. Lisboa: Fundação Luso-Americana para o Desenvolvimento.
- Banks, J. (1984). Black youths in predominantly white suburbs: An exploratory study of their attitudes and self-concepts. *Journal of Negro Education*, 53(1), 3-17.
- Bankson, C. I., & Caldas, S. (1996). Majority African American schools and social injustice: The influence of the facto segregation on academic achievement. *Social Forces*, 75, 535-555.
- Baron, R., Tom, D., & Cooper, H. (1985). Social class, race, and teacher expectations. In J. B. Dusek (Ed.), *Teacher expectations* (pp. 251-269). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182.

- Barsalou, L. W. (1989). Intra-group similarity and its implications for inter-concept similarity. In S. Vosniadou & A. Ortony (Eds.), *Similarity and analogical reasoning* (pp. 76-116). New York: Cambridge University Press.
- Bastos, J. P., & Bastos, S. P. (1999). *Portugal multicultural: Situação e estratégias identitárias de minorias étnicas*. Lisboa: Fim de Século.
- Bennett, M., Sani, F., Lyons, E., & Barrett, M. (1998). Children's subjective identification with the group and in-group favouritism. *Development Psychology*, 34(5), 902-909.
- Bernal, M. E., & Knight, G. P. (1993). *Ethnic identity: Formation and transmission among Hispanics and other minorities*. Albany: State University of New York Press.
- Bernal, M. E., Knight, G. P., Garza, C. A., Ocampo, K. A., & Cota, M. K. (1990). The development of ethnic identity in Mexican American children. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 12, 3-24.
- Bernal, M. E., Saenz, D. S., & Knight, G. P. (1991). Ethnic identity and adaptation of Mexican American youths in school settings. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 13(2), 135-154.
- Berry, J. W. (1984). Cultural relations in plural societies: Alternatives to segregation and their sociopsychological implications. In N. Miller & M. B. Brewer (Eds.), *Groups in contact* (pp. 11-27). New York: Academic Press.
- Berry, J. W. (1990). Psychology of acculturation. In J. J. Berman (Ed.), *Nebraska Symposium of motivation, 1989: Cross-cultural perspectives. Current theory and research in motivation* (Vol. 37, pp. 201-234). Lincoln: University of Nebraska.
- Berry, J. W. (1992). Acculturation and adaptation in a new society. *International Migration*, 30, 69-85.
- Berry, J. W., Kim, U., Power, S., Young, M., & Bujaki, M. (1989). Acculturation attitudes in plural societies. *Applied psychology: An international review*, 38, 185-206.
- Beverly, D. T. (1992). Talking about race, learning about racism: The application of racial identity development theory in the classroom. *Harvard Educational Review*, 62(1), 1-24.
- Booth, A., & Dunn, J. F. (1996). *Family-school links: How do they affect educational outcomes?* Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bornholt, L. J., & Goodnow, J. J. (1999). Cross-Generation perceptions of academic competence: Parental expectations and adolescent self-disclosure. *Journal of Adolescent Research*, 14(4), 427-447.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1977). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Bourhis, R. Y., Moise, L. C., Perreault, S., & Senecal, S. (1997). Towards an interactive acculturation model: A social psychological approach. *International Journal of Psychology*, 32(6), 369-386.
- Bowman, P. J., & Howard, C. (1985). Race-related socialization, motivation and academic achievement: A study of black youth in three-generation families. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 24(2), 134-141.
- Boying, A. W., & Toms, F. D. (1985). Back child socialization: A conceptual framework. In H. P. McAdoo & J. L. McAdoo (Eds.), *Black children: Social, educational, and parental environments* (pp. 33-51). Newbury Park, CA: Sage.
- Braga, A. M. (1998). *Base de dados entreculturais VII*. Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural.

- Branch, C. W., & Newcombe, N. (1986). Racial attitude development among young black children as a function of parental attitudes: A longitudinal and cross - sectional study. *Child Development*, 57(3), 712-721.
- Brand, E. S., Ruiz, R. A., & Padilla, A. M. (1974). Ethnic identification and preference. *Psychological Bulletin*, 81, 860-890.
- Brazão, P., & Garcia-Marques, T. (2004). Valência de atributos pessoais e estereotipicalidade em relação aos skinheads. *Laboratório de Psicologia*, 2(1), 21-32.
- Breakwell, G., & Canter, D. D. (1993). *Empirical approaches to social representations*. New York: Oxford Science Publications.
- Brigham, J. C. (1971). Ethnic stereotypes. *Psychological Bulletin*, 76, 15-38.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Brophy, J., & Evertson, C. (1981). *Student characteristics and teaching*. New York: Longman.
- Brophy, J., & Good, T. (1974). *Teacher-student relationships: Causes and consequences*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Brown, R. (1995). *Prejudice. It's Social Psychology*. Basil: Blackwell.
- Cabecinhas, R. (2003). Categorização e diferenciação: A percepção do estatuto social de diferentes grupos étnicos em Portugal. *Sociedade e Cultura*, 5, 69-91.
- Caldas, S., & Bankston, C. L. I. (1999). Multilevel examination of student, school, and district-level effects on academic achievement. *The Journal of Educational Research*, 93(2), 91-100.
- Caldas, S. J., & Bankston, C. I. (1997). Effect of school population socioeconomic status on individual academic achievement. *The Journal of Educational Research*, 90, 269-277.
- Caldas, S. J., & Bankston, C. L. (1998). The inequality of separation: Racial composition of schools and academic achievement. *Educational Administration Quarterly*, 34, 533-557.
- Caldwell, C. H., Zimmerman, M. A., Bernat, D. H., Sellers, R. M., & Notaro, P. C. (2002). Racial identity, maternal support, and psychological outcomes among African- American adolescents.
- Cardoso, C. M. N. (1994). *Diferenciar as pedagogias para promover a igualdade. Porquê?* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Cardoso, C. M. N. (1997). *The schooling of African-origin children in Portugal. An analysis of primary school teachers' views*. Tese não publicada, University of London, London.
- Cardoso, C. M. N. (Ed.). (1998). *Gestão Intercultural do Currículo*. Lisboa: Secretariado Coodenador dos Programas de Educação Multicultural. Entreculturas.
- Carter, R. T., & Goodwin, A. L. (1994). Racial identity and education. *Review of Research in Education*, 20, 291-336.
- Cartledge, G., Adedapo, V., & Johnson, C. T. (1998). Teachers and parents assessments of the social competence of inner-city children: Issues of gender within race. *The Journal of Negro Education*, 67(2), 115-126.
- Carugati, F., Emiliani, F., & Molinari, L. (1990). Being a mother is not enough. Theories and images in the social representations of childhood. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 3(3), 289-306.

- Carugati, F., & Gilly, M. (1993). The multiple sides of the same tool: Cognitive development as a matter of social constructions and meanings. *European Journal of Social Psychology*, 8(4), 345-354.
- Castro, P. (1994). *Crenças e valores relativos ao desenvolvimento e à educação das crianças*. Tese não publicada, Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE), Lisboa.
- Castro, P. (1997). E porquê tantas sentenças? Em busca das origens das crenças maternas. In M. B. Monteiro & P. Castro (Eds.), *Cada cabeça sua sentença. Ideias dos pais sobre educação e desenvolvimento das crianças* (pp. 77-104). Lisboa: Celta.
- Caughy, M. O. B., O'Campo, P. J., M Randolph, S., & Nickerson, K. (2002). The influence of racial socialization practices on the cognitive and behavioural competence of African American preschoolers. *Child Development*, 73(5), 1611-1625.
- Chombart de Lauwe, M. J. (1984). Changes in representations of the child in the course of social transmission. In R. Farr & S. Moscovici (Eds.), *Social Representations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chombart de Lauwe, M. J., & Feuerhann, N. (1989). La représentation sociale dans le domaine de l'enfance. In D. Jodelet (Ed.), *Les Représentations Sociales* (pp. 320-340). Paris: PUF.
- Clandinin, D. J. C., M. ((1987).). Teachers' personal knowledge: what counts as "personal" in studies of the personal. *Journal of Curriculum Studies*, 19 ((6)), 487-500.
- Clark, K. B., & Clark, M. (1940). Skin color as a factor in racial identification of negro preschool children. *Journal of Social Psychology*, 11, 159-169.
- Clark, K. B., & Clark, M. K. (1939). The Development of Consciousness of Self and the Emergence of Racial Identification In Negro Preschool Children. *Journal of Social Psychology*, 10, 591-599.
- Cochran-Smith, M. (2000). Blind vision: Unlearning racism in teacher education. *Harvard Educational Review*, 70(2), 157-190.
- Connolly, P. (1998). Racism, gender identities and young children. Social relations in multi-ethnic, inner-city primary school.
- Cooper, H., & Good, T. (1983). *Pygmalion grows up: Studies in the expectation communication process*. New York: Longman.
- Cooper, P. M. (2003). Effective white teachers of black children. *Journal of Teacher Education*, 54(5), 413-427.
- Cooper, P. M. (2003). Effective white teachers of black children. *Journal of Teacher Education*, 54(5), 413-427.
- Cornbleth, C., & Korth, W. (1980). Teachers perceptions and teacher-student interaction in integrated classrooms. *Journal of Experimental Education*, 48(4), 259-263.
- Correia, I., Brito, R., & Vala, J. (2001). *Normes antiracistes et persistance du racisme flagrant: Analyse comparative des attitudes face aux Tziganes et face aux noirs au Portugal*. Manuscrito não publicado, Lisboa.
- Cortesão, L. (1998). O arco-íris na sala de aula? Processos de organização de turmas: Reflexões críticas. *Cadernos de Organização e Gestão Escolar*, 8, 1-44.
- Cortesão, L., Magalhães, A., & Costa, A. S. (2004). *Analytical report on Education. National focal point of the European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia (EUMC)*. Porto Salvo: Númena. Centro de Investigação em Ciências Sociais e Humanas.

- Costigan, C. L., & Dokis, D. P. (in press). Similarities and differences in acculturation among mothers, fathers, and children in immigrant Chinese families. *Journal of Cross-Cultural Psychology*.
- Cotrim, A. M., Ortigão, I. R., Ferreira, J., & Oliveira, M. H. (1995). *Educação intercultural: Concepções e práticas em escolas portuguesas*. Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural.
- D' Alessio, M. (1990). Social representations of childhood: An implicit theory of development. In G. Duveen
B. Lloyd. Cambridge: Cambridge University Press.
- Damon, W., & Hart, D. (1988). *Self-understanding in childhood and adolescence*. New York: Cambridge University Press.
- David, B., Grace, D., & Ryan, M. K. (2004). The gender wars: A self-categorisation theory perspective on the development of gender identity. In M. Bennett & F. Sani (Eds.), *The development of the social self* (pp. 135-157). New York: Psychology Press.
- Davies, D. (1989). *As escolas e as famílias em Portugal: Realidade e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Davis, L. E., Johnson, S., Cribb, M. J., & Saunders, J. (2002). A brief report: Factors influencing African American youth decisions to stay in school. *Journal of Adolescent Research*, 17(3), 223-234.
- Deaux, K. (1984). From individual differences to social categories. Analyses of a decade's research on gender. *American Psychologist*, 39(105-116).
- Deaux, K., Winton, W., Crawley, M., & Lewis, L. L. (1985). Level of categorization and content of gender stereotypes. *Social Cognition*, 3, 145-167.
- Delpit, L. D. (1988). The silenced dialogue: Power and pedagogy in educating other people's children. *Harvard Educational Review*, 58(3), 280-298.
- Delpit, L. D. (1995). Other people's children: Cultural conflict in the classroom.
- Demo, D. H., & Hughes, D. (1990). Socialization and racial identity among Black Americans. *Social Psychology Quarterly*, 53, 364-334.
- Deschamps, J. C. (1982). Social identity and relations of power between groups. In H. Tajfel (Ed.), *Social identity and intergroups relations*. Londres: Cambridge University Press.
- Devine, P. G. (1989). Stereotypes and prejudice: The automatic and controlled components. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 5-18.
- Dilworth, M. E. (1991). Reading between the lines: Teachers and their racial/ethnic cultures.
- Doise, W. (1978). *Individuals and groups: Explanations in social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Doise, W. (1984). Social representations, intergroup experiments and levels of analysis. In R. M. Farr & S. Moscovici (Eds.), *Social Representations*. London: Cambridge University Press.
- Dovidio, J. F., Brigham, J., Johnson, B. T., & Gaertner, S. L. (1996). Stereotyping, prejudice and discrimination. In N. Macrae, C. Stangor & M. Hewstone (Eds.), *Foundations of stereotypes and stereotyping* (pp. 276-319). New York: Guilford.
- Dovidio, J. F., & Esses, V. M. (2001). Immigrants and immigration: Advancing the psychological perspective. *Journal of Social Issues: Immigrants and Immigration*, 57(3), 375-387.
- Driessen, G. (2002). School composition and achievement in primary education: A large-scale multilevel approach. *Studies in Educational Evaluation*, 28, 347-368.

- Durkin, K. (1995). *Developmental social psychology: From infancy to old age*. Cambridge: Blackwell.
- Dutton, S. E., Singer, J. A., & Devlin, A. S. (1998). Racial identity of children in integrated, predominantly white, and black schools. *The Journal of Social Psychology, 138*(1), 41-53.
- Eaves, R. C. (1975). Teacher race, student race, and the behavior problem checklist. *Journal of Abnormal Child Psychology, 3*(1), 1-9.
- Emiliani, F., & Molinari, L. (1988). What everybody knows about children: Mothers' ideas on early childhood. *European Journal of Psychology of Education, 3*(1), 19-31.
- English, F. (2002). On the intractability of the achievement gap in urban schools and the discursive practice of continuing racial discrimination. *Education and Urban Society, 34* (3), 298-311.
- Entwisle, D. R., & Alexander, K. (1994). Winter setback: The racial composition of schools and learning to read. *American Sociological Review, 59*, 446-460.
- Estell, D. B., Farmer, T. W., Cairns, R. B., & Cairns, B. D. (2002). Social relations and academic achievement in inner-city, early elementary classrooms. *International Journal of Behavior Development, 26*, 518-528.
- Esteves, M. C. (1991). *Portugal, país de imigração*. Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.
- Eurostat. (2004). *Europe in figures (Eurostat yearbook 2004)*. Luxembourg: Office for the Official Publication of the European Commission.
- Fatimilehin, I. A. (1999). Of Jewel Heritage: racial socialization and racial identity attitudes amongst adolescents of mixed African Caribbean/White parentage. *Journal of Adolescence, 22*(3), 303-318.
- Ferguson, R. F. (2003). Teachers' perceptions and expectations and the black-white test score gap. *Urban Education, 38*(4), 460-507.
- Fiske, S. T. (1989). Stereotyping, prejudice, and discrimination. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske & G. Lindzey (Eds.), *Handbook of social psychology* (Vol. II, pp. 357-411). Boston: McGraw-Hill.
- Fiske, S. T., & Neuberg, S. L. (1990). A continuum of impression formation, from category-based to individuating processes: Influences of information and motivation on attention and interpretation. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 23, pp. 1-74). New York: Academic Press.
- Fordham, S., & Ogbu, J. U. (1986). Black students' school success: Coping with burden of "acting White". *Urban Review, 18*, 176-206.
- França, D., & Monteiro, M. B. (2000). *Identidade racial e preferência em crianças brasileiras de 5 a 10 anos*. Comunicação apresentada em I Congresso Hispano-Português, Santiago de Compostela.
- Garcia Coll, C. (2001). Cultural influences on children's and families' well-being. In A. Thornton (Ed.), *The well-being of children and families: research and data needs*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Garcia Coll, C. T., & Magnuson, K. (2000). Cultural differences as sources of developmental vulnerabilities and resources: A view from developmental research. In S. J. Meisels & J. P. Shonkoff (Eds.), *Handbook of Early Childhood Intervention* (pp. 94-111). Cambridge: Cambridge University Press.
- Garcia Coll, C. T., Meyer, E. C., & Brillón, L. (1995). Ethnic and Minority Parenting. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting: Biology and ecology of parenting* (Vol. 2, pp. 189-209). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Gardner, R. C. (1994). Stereotypes as consensual beliefs. In M. P. Zanna & J. M. Olson (Eds.), *The psychology of prejudice: The Ontario symposium* (Vol. 7, pp. 1-31). Hillsdale, NJ.
- Gilbert, G. M. (1951). Stereotype persistence and change among college students. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 46, 245-254.
- Gill, S., & Reynolds, A. J. (1999). Educational expectations and school achievement of urban African American children. *Journal of School Psychology*, 37(4), 403-424.
- Goodnow, J., & Collins, A. (1990). *Development according to parents: The nature, sources, and consequences of parents' ideas*. Hillsdale (USA): Lawrence Erlbaum Associates.
- Goodnow, J., & Rubble, D. (1998). Social development in childhood and adulthood. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske & G. Lindzey (Eds.), *The handbook of social psychology* (Vol. 2, pp. 741-777). Boston: McGraw-Hill.
- Goodnow, J. J. (1988). Parents' ideas, actions, and feelings: models and methods from developmental and social psychology. *Child Development*, 59, 286-320.
- Goodnow, J. J., & Collins, A. (1990). *Development According to Parent: the nature, sources, and consequences of parents' ideas*. Hillsdale (USA): Lawrence Erlbaum Associates Associates.
- Gordon, M. (1964). *Assimilation in America Life. The role of race, religion and national origins*. Oxford: Oxford University Press.
- Gottlieb, D. (1964). Teaching and students: The views of negro and white teachers. *Sociology of Education*, 37, 345-353.
- Greenberg, E., & Golderg, W. A. (1989). Work, parenting, and socialization of children. *Developmental Psychology*, 25, 22-35.
- Griffith, A., & London, C. (1978). Student relations among inner city teachers: A comparative study by teacher race. *Education*, 101(2), 139-147.
- Hale-Benson, J. E. (1994). *Black Children: Their roots, culture, and learning styles*.
- Hamilton, D. L., & Sherman, J. W. (1994). Stereotypes. In R. S. Wyer Jr & T. K. Srull (Eds.), *Handbook of Social Cognition* (Vol. 2, pp. 1-28). Hillsdale NJ: Erlbaum.
- Hamilton, D. L., Sherman, S. J., & Ruvalo, C. M. (1990). Stereotype-based expectancies: Effects on information processing and social behavior. *Journal of Social Issues*(46), 35-60.
- Harrison, A. O., Wilson, M. N., Pine, C. J., Chan, S. Q., & Buriel, R. (1990). Family Ecologies of Ethnic Minority Children. *Child Development*, 61, 347 - 362.
- Harter, S. (1998). The development of self-representations. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology* (Vol. 5, pp. 553-557). New York: Macmillan.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: Guildford Press.
- Hartup, W. W., & van Lieshout, C. F. M. (1995). Personality development in social context. *Annual Review of Psychology*, 46, 655-687.
- Hastings, P. D., & Rubin, K. H. (1999). Predicting mothers' beliefs about preschool-aged children's social behavior: Evidence for maternal attitudes moderating child effects. *Child Development*, 70, 722-741.
- Hill, S. A. (2001). Class, race, and gender dimensions of child rearing in African American families. *Journal of Black Studies*, 31(4), 494-508.
- Hoff-Ginsberg, E., & Tardif, T. (1995). Socioeconomic status and parenting. In *Handbook of Parenting* (Vol. 3, pp. 161-188). New Jersey: Mark Bornstein.

- Hogg, M. A., & Turner, J. (1987). Intergroup behaviour, self-stereotyping and the salience of social categories. *British Journal of Social Psychology*, 26, 325-340.
- Holden, G. W., & Edwards, I. A. (1989). Parental attitudes toward childrearing: Instruments, issues, and implications. *Psychological Bulletin*, 106, 29-58.
- Holmes, R. M. (1995). *How young children perceived race*. Thousand Oakes: Sage.
- Hughes, D. (2003). Correlates of African American and Latino parents' messages to children about ethnicity and race: A comparative study of racial socialization. *American Journal of Community Psychology*, 31(1/2), 15-33.
- Hughes, D., & Chen, L. (1997). When and what parents tell children about race: An examination of race-related socialization among African American families. *Applied Developmental Science*, 1(4), 200-215.
- Hughes, D., & Chen, L. (1999). The nature of parents' race-related communications to children: A Developmental perspective. In L. Balter & C. S. Tamis-LeMonda (Eds.), *Child Psychology: A Handbook of Contemporary Issues*. Philadelphia: Psychology Press.
- Hughes, D., & Johnson, D. (2001). Correlates in children's experiences of parents' racial socialization behaviors. *Journal of Marriage and Family*, 63(4), 981-995.
- Hughes, D., Rodriguez, J., Smith, E. P., Johnson, D., Stevenson, H. C., & Spicer, P. (in press). Parents' ethnic-racial socialization practices: A review of research and directions for future study. *Developmental Psychology*
- Hutchby, I., & Moran-Ellis, J. (1998). *Children and social competence*. Hong-Kong.
- Hutnik, N. (1991). *Ethnic minority identity: A social psychological perspective*. Oxford: Clarendon Press.
- Jahoda, G. (1999). *Images of savages*. London: Routledge.
- Jasinskaja-Lahti, I. (2000). *Psychological acculturation and adaptation among Russian-Speaking immigrant adolescents in Finland*. Tese não publicada, University of Helsinki, Helsinki.
- Jasinskaja-Lahti, I., & Liebkind, K. (2000). Predictors of the actual degree of acculturation of Russian-speaking immigrants adolescents in Finland. *International Journal of Intercultural Relations*, 24(4), 503-118.
- Jost, J. T., & Banaji, M. R. (1994). The role of stereotyping in system-justification and the production of false consciousness. *British Journal of Social Psychology*, 33.
- Jussim, L. (1989). Teacher expectations: Self-fulfilling prophecies, perceptual biases, and accuracy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(3), 469-480.
- Karlins, M., Coffman, T. L., & Walters, G. (1969). on the fading of social stereotypes: Studies in three generations of college students. *Journal of Personality & Social Psychology*, 13, 1-16.
- Katz, D., & Braly, K. (1933). Racial stereotypes in one hundred college students. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 28, 280-290.
- Kenny, D. A., Kashy, D. A., & Bolger, N. (1998). Data analysis in social psychology. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske & G. Lindzey (Eds.), *The handbook of social psychology* (4 ed., Vol. 1, pp. 233-265). Boston: McGraw-Hill.
- King, J. E. (1991). Dysconscious racism: Ideology, identity, and the miseducation of teachers. *Journal of Negro Education*, 15, 145-153.
- Kinket, B., & Verkuyten, M. (1997). Levels of ethnic self-identification and social context. *Social Psychology Quarterly*, 60(4), 338-354.
- Knighth, G. P., Cota, M. K., & Bernal, M. E. (1993). The socialization of cooperative, competitive, and individualistic preferences among Mexican American children: The mediating role of ethnic identity. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 15(3), 291-309.

- Kofkin, J. A., Katz, P. A., & Downey, E. P. (1995). *Family discourse about race and the development of children's racial attitudes*. Comunicação apresentada em Society for Research in Child Development, Indianapolis.
- Krueger, J. (1996). Personal beliefs and cultural stereotypes about racial characteristics. *Journal of Personality & Social Psychology*, 71(3), 536-548.
- LaFromboise, T., Coleman, H. L. K., & Gerton, J. (1993). Psychological impact of biculturalism: Evidence and theory. *Psychological Bulletin*, 114(3), 395-412.
- Laroche, M., Kim, C., Hui, M. K., & Tomiuk, M. A. (1998). Test of a nonlinear relationship between linguistic acculturation and ethnic identification. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 29(3), 418-433.
- Lesane, C. L. (2002). Black parental race socialization messages: A selective review of the literature. *African American Research Perspectives*, 8(1), 27-34.
- Leyens, J. P., Paladino, P. M., Rodriguez-Torres, R., Vaes, J., Demoulin, S., Rodriguez-Perez, A., et al. (2000). The emotional side of prejudice: The attribution of secondary emotions to ingroups and outgroups. *Personality and Social Psychology Review*, 4(2), 186-197.
- Leyens, J. P., Yzerbyt, V. Y., & Schadron, G. (1994). *Stereotypes and social cognition*. London: Sage.
- Liebkind, K. (2001). Acculturation. In R. Brown & S. L. Gaertner (Eds.), *Handbook of Social Psychology: Intergroup Processes* (Vol. 4). Oxford: Blackwell.
- Lima, M., & Vala, J. (2004). As novas formas de expressão do preconceito e de racismo. *Estudos de Psicologia*, 9(3), 401- 411.
- Lima, M., & Vala, J. (2004a). Sucesso social, branqueamento e racismo. *Psicologia: Teoria e pesquisa*, 20(1), 11-19.
- Lorenzi-Cioldi, F. (2001). The when and the why of how: From mental representations to social representations. In K. Deaux & G. Philogène (Eds.), *Representations of the social* (pp. 217 - 227). Oxford: Blackwell.
- Machado, F. L. (1992). Etnicidade em Portugal: Contrastes e politização. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 12, 123-136.
- Machado, F. L. (1994). Luso-africanos em Portugal: Nas margens da etnicidade. *Sociologia, Problemas e Práticas*(16), 11-134.
- Marques, S., Lima, M. L., & Novo, R. (in prep.). Traços estereotípicos associados às pessoas jovens e idosas na cultura portuguesa.
- Marshall, S. (1995). Ethnic socialization of African American children: Implications for parenting, identity development, and academic achievement. *Journal of Youth and Adolescence*, 24(4), 377-396.
- Maurício, I. (2001). *Luso-Cabo-verdianos: Níveis de identidade nacional e étnica e integração social*. Tese não publicada, Iscte, Lisboa.
- McAdoo, H. P. (1993). Ethnic Families: Strengths that are found in diversity. In H. P. McAdoo (Ed.), *Ethnic families: Strength in diversity* (pp. 3-14). Newbury Park, CA: Sage.
- McCauley, C., & Stitt, C. (1978). An individual and quantitative measure of stereotypes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 929-940.
- McConachie, H. R. (1991). What parents think about development process. *Human Development*, 25, 192-200.
- McGuire, W. J., McGuire, C. V., Child, P., & Fujioka, T. (1978). Salience of ethnicity in the spontaneous self-concept as a function of one's ethnic distinctiveness in the social environment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 511-520.

- McKay, M. M., Atkins, M. S., Hawkins, T., Brown, C., & Lynn, C. J. (2003). Inner-City African American Parental Involvement in Children's Schooling: Racial Socialization and Social Support From the Parent Community. *American Journal of Community Psychology*, 32(1/2), 107-114.
- MCKown, C., & Weinstein, R. S. (2003). The development and consequences of stereotype consciousness in middle childhood. *Child Development*, 74(2), 498-515.
- Miller, D. B. (1999). Racial socialization and racial identity: Can they promote resiliency for African American adolescents? *Adolescence*, 34(315), 493-501.
- Miller, S. A. (1988). Parent's beliefs about children's cognitive development. *Society for Reserch in Child Development*, 59, 259-285.
- Miller, S. A., & Davis, T. L. (1992). Beliefs about Children:a comparative study of mothers, teachers and self. *Society for Reserch in Child Development*, 63, 1251-1265.
- Milner, D. (1983). *Children and race: Ten years on*. Londres: Ward Lock Educational.
- Miranda, J. (2002). *A identidade nacional: Do mito ao sentido estratégico. Uma análise psicossociológica entre os Portugueses e os outros*. Oeiras: Celta.
- Mlicki, P., & Ellemers, N. (1996). Being different or being better? National stereotypes and identifications of Polish and Dutch students. *European Journal of Social Psychology*, 26, 97-114.
- Molinari, L., & Emiliani, F. (1993). *Structure and functions of social representations:Theories of development, images of child and pupil*. Comunicação apresentada em Xth European Meeting of the European Association of Experimental Social Psychology, Lisboa.
- Monteiro, M. B. (2002). A construção da exclusão social nas relações interétnicas. Orientações teóricas e de investigação na perspectiva do desenvolvimento. *Psicologia*, XVI(271-292).
- Monteiro, M. B., & Castro, P. (1997). *Cada cabeça sua sentença. Ideias dos adultos sobre as crianças*. Oeiras: Celta Editora.
- Monteiro, M. B., Castro, P., & Ventura, P. (1993). *Teorias do senso comum sobre educação e desenvolvimento. II Relatório do projecto de investigação: Teorias do senso comum sobre educação*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa.
- Monteiro, M. B., & Ventura, P. (1997). A escola faz a diferença? Práticas maternas e o desenvolvimento da noção de pessoa. In M. B. Monteiro & P. Castro (Eds.), *Cada cabeça sua sentença. Ideias dos pais sobre educação e desenvolvimento das crianças*. Lisboa: Celta.
- Morrison, J. W., Ispa, J. M., & Milner, V. (1998). Ideas about child rearing among Jamaican mothers and early childhood education teachers. *Journal of Research in Childhood*, 12(2), 166-175.
- Moscovici, S. (1981). On social representations. In J. P. Forgas (Ed.), *Social Cognition*. Londres: Academic Press.
- Moscovici, S. (2001). Why a theory of social representations? In K. Deaux & G. Philogène (Eds.), *Representations of the social* (pp. 8-35). Oxford: Blackwell.
- Moscovici, S., & Pérez, J. A. (1999). A extraordinária resistência das minorias à pressão das maiorias: O caso dos ciganos. In J. Vala (Ed.), *Novos racismos: Perspectivas comparativas* (pp. 103-119). Oeiras: Celta.
- Mouro, C. (2003). *Estratégias de gestão da Identidade e Percepção de Variabilidade Intragrupal em Adolescentes Portugueses de Origem Cabo-verdiana*. Tese não publicada, ISCTE, Lisboa.

- Mugny, G., & Carugati, F. (1985). *L'intelligence au pluriel: Les représentations sociales de l'intelligence et son développement*. Cosset: Editions Delval.
- Nesdale, D. (2004). Social identity processes and children's ethnic prejudice. In M. Bennett & F. Sani (Eds.), *The development of the social self*. Hove and New York: Psychology Press.
- Nesdale, D., & Flessner, D. (2001). Social identity and the development of children's group attitudes. *Society for Research in Child Development*, 72(2), 506-517.
- Nguyen, H. H., Messé, L. A., & Stollak, G. E. (1999). Toward a more complex understanding of acculturation and adjustment. Cultural involvements and psychosocial functioning in Vietnamese youth. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 30(1), 5-31.
- Oakes, P. J. (1987). The salience of social categories. In J. C. Turner, M. A. Hogg, P. J. Oakes, S. D. Reicher & M. S. Wetherell (Eds.), *Rediscovering the social group: A self-categorization theory*. Oxford: Blackwell.
- Oakes, P. J., Haslam, A., & Turner, J. C. (1994). *Stereotyping and social reality*. Oxford: Blackwell.
- Ogbu, J. (1981). Origins of human competence: A cultural-ecological perspective. *Child Development*, 52, 413-429.
- Ogbu, J., & Fordham, S. (1986). African American students' school success: Coping with the burden of "acting White." *Urban Review*, 18, 176-206.
- Ogbu, J. U. (1994). From cultural differences to differences in cultural frame of reference. In P. M. Greenfield & R. R. Cocking (Eds.), *Cross-cultural roots of minority child development* (pp. 365-391). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ogbu, J. U., & Simons, H. D. (1998). Voluntary and involuntary minorities: A cultural-ecological theory of school performance with some implications for education. *Anthropology and Education Quarterly*, 29(2), 155-188.
- Okagaki, L., & Divecha, D. J. (1993). Development of parental (ou parenting) beliefs. In T. Luster & L. Okagaki (Eds.), *Parenting. An ecological perspective* (pp. 35-67). Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Oliva, A., & Palacios, J. (1997). Diferencias entre las expectativas y valores de madres de niños preescolares españoles. *Infancia e aprendizagem*, 77, 61-76.
- Ostberg, S. (2003). Norwegian-Pakistani adolescents: Negotiating religion, gender, ethnicity and social boundaries. *Young*, 11(2), 161 -- 181.
- Padilha, A. M. (1980). The role of cultural awareness and ethnic loyalty in acculturation. In A. M. Padilla (Ed.), *Acculturation: theory models and some new findings* (pp. 47- 84). Boulder, CO: Westview.
- Padilha, A. M. (in press). Bicultural social development.
- Palacios, J. (1988). *Las ideas de los padres sobre la educacion de sus hijos: Un estudio sobre la realidad Andaluza*. Sevilla: Instituto de Desarrollo Regional de la Universidad de Sevilla.
- Park, B., & Judd, C. M. (2005). Rethinking the link between categorization and prejudice within the social cognition perspective. *Personality and Social Psychology Review*, 9(2), 108-130.
- Phinney, J. S. (1989). Stages of ethnic identity in minority group adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 9, 34-39.
- Phinney, J. S. (1990). Ethnic identity in adolescents and adults: Review of research. *Psychological Bulletin*, 108, 499-514.
- Phinney, J. S., & Chavira, V. (1995). Parental ethnic socialization and adolescent coping with problems related to ethnicity. *Journal of Research on Adolescence*, 5(1), 31-53.

- Phinney, J. S., & Devich-Navarro, M. (1987). Variations in bicultural identification among African American and Mexican American adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, 7(1), 3-32.
- Phinney, J. S., Horenczyk, G., Liebkind, K., & Vedder, P. (2001). Ethnic identity, immigration, and well-being: An interactional perspective. *Journal of Social Issues*, 57(3), 493-510.
- Phinney, J. S., & Rotheram, M. J. (1987). *Children's Ethnic Socialization: Pluralism and Development*. London: Sage.
- Piaget, J. (1982). *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Piaget, J., & Weil, A. M. (1951). Le développement chez l'enfant, de l'idée de patrie et des relations avec l'étranger. *Bulletin International des Sciences Sociales*, 3, 605-621.
- Pomerleau, A., Malcuit, G., & Sabatier, C. (1991). Child-Rearing Practices and Parental Beliefs in Three Cultural Groups of Montréal: Québécois, Vietnamese, Haitian. In M. H. Bornstein (Ed.), *Cultural approaches to parenting* (pp. 45-68). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Quintana, S. M. (1998). Development of children's understanding of ethnicity and race. *Applied & Preventive Psychology: Current Scientific Perspectives*, 7, 27-45.
- Quintana, S. M. (1999). Role of Perspective-Taking Abilities and Ethnic Socialization in Development of Adolescent Ethnic Identity. *Journal of Research on Adolescence*, 9(2), 161-164.
- Quintana, S. M., & Vera, E. M. (1999). Mexican American Children's Ethnic Identity, Understanding of Ethnic Prejudice, and Parental Ethnic Socialization. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 21(4), 387-404.
- Quintana, S. M., Ybarra, V. C., Gonzalez-Doupe, P., & Baesa, Y. D. (2000). Cross-cultural evaluation of ethnic perspective-taking ability: an exploratory investigation with U.S. Latino and Guatemalan Latino children. *Educational Publishing Foundation*, 6(4), 334-351.
- Ramos-Carvalho, L. (1995). *Pensamento dos pais sobre educação e desenvolvimento dos seus filhos: Um estudo sobre a variabilidade das ideias*. Tese não publicada, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.
- Ramsey, P. G. (1991). The salience of race in young children growing up in an all-white community. *Journal of Educational Psychology*, 83(1), 28-34.
- Rist, R. C. (1970). Student social class and teachers' expectations: The self-fulfilling prophecy in ghetto education. *Harvard Educational Review*, 40(3).
- Rist, R. C. (1970). Student social class and teachers' expectations: The self-fulfilling prophecy in ghetto education. *Harvard Educational Review*, 40(3).
- Rivkin, S. (2000). School desegregation, academic attainment, and earnings. *The Journal of Human Resources*, 35, 333-346.
- Rocha-Trindade, M. B. (1995). *Sociologia das migrações*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Romero, A. J., Cuéllar, I., & Roberts, R. E. (2000). Ethnocultural variables and attitudes toward cultural socialization of children. *Journal of Community Psychology*, 28(1), 79-89.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Rosenfield, D., Sheehan, D. S., Marcus, M., & Stephan, W. G. (1981). Classroom structure and prejudice in desegregated schools: A path analysis. *Journal of Educational Psychology*, 73, 17-26.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom* (ed.). New York: Holt, Rinehart & Winston.

- Rotheram, M. J., & Phinney, J. S. (1987). Introduction: Definitions and Perspectives in the Study of Children's Ethnic socialization. In J. S. Phinney & M. J. Rotheram (Eds.), *Children's Ethnic Socialization: Pluralism and Development* (pp. 328). London: Sage.
- Rowley, S. J., Sellers, R. M., Chavous, T. M., & Smith, M. A. (1998). The relationship between racial identity and self-esteem in African American college and high school students. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(3), 715-724.
- Ruble, D. N., Alvarez, J., Bachman, M., Cameron, J., Fuligni, A., Garcia-Coll, C. T., et al. (2004). The development of a sense of "we": The emergence and implications of children's collective identity. In M. Bennett & F. Sani (Eds.), *The development of the social self*. (pp. 29-76). New York: Psychology Press.
- Russell, A., & Russell, G. (1982). Mother, father, and child beliefs about child development. *Journal of Psychology*, 110, 603-611.
- Rutland, A. (1999). The development of national prejudice, in-group favouritism and self-stereotypes in British children. *British Journal of Social Psychology*, 38, 55-70.
- Rutland, A. (2004). The development and self-regulation of intergroup attitudes in children. In M. Bennett & F. Sani (Eds.), *The development of the social self* (pp. 247-265). Sussex: Psychology Press.
- Rutland, A., & Brown, R. (2001). Stereotypes as justifications for prior intergroup discrimination: Studies of Scottish national stereotyping. *European Journal of Social Psychology*, 31, 1-17.
- Ryder, A. G., Alden, L. E., & Paulhus, D. L. (2000). Is acculturation unidimensional or bidimensional? A head-to-head comparison in the prediction of personality, self-identity, and adjustment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(1), 49-65.
- Saint-Maurice, A. D. (1997). *Identidades Reconstruídas, Cabo-Verdianos em Portugal*, Oeiras Celta,.
- Sameroff, A. J., & Feil, L. S. (1985). Parental and child correlates of parental modernity. In I. E. Sigel (Ed.), *Parental belief systems: The psychological consequences for children*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Sayegh, L., & Lasry, J. C. (1993). Immigrants' adaptation in Canada: Assimilation, acculturation and orthogonal cultural identification. *Canadian Psychology*, 34(1), 98-109.
- Schofield, J. W. (1995). Review of Research on School Desegregation's Impact of Elementary and Secondary School Students. In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Handbook of Research on multicultural education* (pp. 597-616). New York and London: Macmillan and Prentice-Hall International.
- Schon, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schuman, H., & Converse, J. M. (1971). The Effects of Black and White Interviewers on Black Responses in 1968. *The Public Opinion Quarterly*, 35(1), 44-68.
- Scott, L. D. (2003). The relation of racial identity and racial socialization to coping with discrimination among African American adolescents. *Journal of Black Studies*, 33(4), 520-538.
- Seabra, T. (1999). *Educação nas famílias. Etnicidade e classes sociais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Sellers, R. M., Chavous, T. M., & Cooke, D. Y. (1998). Racial ideology and racial centrality as predictors of African American college students' academic performance. *Journal of Black Psychology*, 24(1), 8-27.

- Sequeira, A. C. (2000). *Perspectivas dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre o processo ensino aprendizagem em classes etnicamente heterogêneas*. Tese não publicada, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa.
- Serviço de Fronteiras e Estrangeiros. (2005). Relatório Estatístico.
- Shade, J. B. (1982). Afro-American cognitive style: A variable in school success? *Review of Educational Research*, 52(2), 219-244.
- Shade, J. B. (1986). Is there an Afro-American cognitive style? An exploratory study. *Journal of Black Psychology*, 13(1), 13-16.
- Sigel, I. E., McGillicuddy-DeLisi, A., & Goodnow, J. J. (1985). *Parental belief systems: the psychological consequences for children* (1.º ed.). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Simpson, A., & Erickson, M. (1983). Teachers' verbal and nonverbal communication patterns as function of teachers race, student gender, and student race. *American Educational Research Journal*, 20(2), 183-198.
- Slaughter-Defoe, D. T., Nakagawa, K., Takanishi, R., & Johnson, D. J. (1990). Toward cultural/ecological perspectives on schooling and achievement in African and Asian-American children. *Child Development*, 61, 363-383.
- Steele, C. M., & Aronson, J. (1995). Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(5), 797-811.
- Stevenson, H. C. (1995). Relationship of adolescent perceptions of racial socialization to racial identity. *Journal of Black Psychology*, 21(1), 49-70.
- Stevenson, H. C., McNeil, J. D., Herrero-Taylor, T., & Davis, G. Y. (2005). Influence of perceived neighborhood diversity and racism experience on the racial socialization of Black youth. *Journal of Black Psychology*, 31 (3), 273-290.
- Stoer, S., & Cortesão, L. (1999). *Levantando a pedra: Da pedagogia inter / multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*. Porto: Edições Afrontamento.
- Taguieff, P.-A. (1987). *La force du préjugé: essai sur le racisme et ses doubles*. Paris: Éditions La Découverte.
- Tajfel, H. (1972a). La catégorisation sociale. In S. Moscovici (Ed.), *Introduction a la psychologie sociale* (Vol. 1). Paris: Larousse.
- Tajfel, H. (1978). Social categorization, social identity and social comparison. In H. Tajfel (Ed.), *Differentiation between social groups: Studies in the psychology of intergroup relations*. London: Academic Press.
- Tajfel, H. (1978a). *The social psychology of minorities*. London: Minority Rights Group.
- Tajfel, H. (1978c). Interindividual behaviour and intergroup behaviour. In H. Tajfel (Ed.), *Differentiation between social groups: Studies in the psychology of intergroup relations*. London: Academic Press.
- Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories: studies in Social Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tajfel, H., Flament, C., Billig, M. G., & Bundy, R. P. (1971). Social categorization and intergroup behaviour. *European Journal of Social Psychology*, 1, 149-178.
- Tajfel, H., Jahoda, G., Nemeth, C., Rim, Y., & Johnson, N. B. (1972). The devaluation by children of their own national and ethnic group: Two cases studies. *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 2, 235-243.
- Tajfel, H., & Turner, J. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W. G. Austin & S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations*. Monterey, C. A.: Brooks Cole.

- Tavares, V. M. (1998). *O insucesso escolar e as minorias étnicas em Portugal: Uma abordagem antropológica*. Lisboa: Piaget.
- Thomas, A. J., & Speight, S. L. (1999). Racial identity and racial socialization attitudes of African American parents. *Journal of Black Psychology*, 25(2), 152-170.
- Thompson, V. L. S. (1994). Socialization to race and its relationship to racial identification among African Americans. *Journal of Black Psychology*, 20(2), 175-188.
- Thornton, M. C. (1997). Strategies of racial socialization among black parents: Mainstream, minority and cultural messages. In R. J. Taylor, J. S. Jackson & L. M. Chatters (Eds.), *Family life in black America* (pp. 201-215). Thousand Oaks: Sage.
- Thornton, M. C., Chatters, L. M., Taylor, R. J., & Allen, W. R. (1990). Sociodemographic and environmental correlates of racial socialization by black parents. *Child Development*, 61(2), 401-409.
- Thrupp, M. (1995). The school mix effect: The history of an enduring problem in educational research, policy and practice. *British Journal of Sociology of Education*, 16, 183-203.
- Thrupp, M. (1995). The school mix effect: the history of an enduring problem in educational research, policy and practice. *British Journal of Sociology of Education*, 16, 183-203.
- Turner, J. C. (1982). Towards a cognitive redefinition of the social group. In H. Tajfel (Ed.), *Social identity and intergroup relations*. London: Cambridge University Press.
- Turner, J. C., Hogg, M. A., Oakes, P. J., Reicher, S. D., & Wetherell, M. S. (1987). *Rediscovering the social group: A self-categorization theory*. Oxford: Blackwell.
- Umaña-Taylor, A. J., & Bámaca-Gómez, M. Y. (2004). Ethnic identity and self-esteem: Examining the role of social context. *Journal of Adolescence*, 27(2), 139-146.
- Umana-Taylor, A. J., & Fine, M. A. (2004). Examining Ethnic Identity among Mexican-Origin Adolescents Living in the United States. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 26(1), 36-59.
- UNESCO. (1960/1973). *Le racism devant la science*. Paris: Gallimard.
- Vala, J. (1999). *Novos Racismos*. Oeiras: Celta.
- Vala, J. (2003). *Simetrias e identidades: Jovens negros em Portugal*. Lisboa: Instituto Português da Juventude.
- Vala, J. (2003). Valores sociais, preconceitos e solidariedade relativamente a grupos racializados e imigrantes. In J. Vala, M. V. Cabral & A. Ramos (Eds.), *Valores sociais: Mudanças e contrastes em Portugal e na Europa* (pp. 391-427). Lisboa: Instituto de Ciências Sociais.
- Vala, J., Brito, R., & Lopes, D. (1999). *Expressões dos racismos em Portugal*. Oeiras: Celta Editora.
- Vala, J., Brito, R., & Lopes, D. (1999b). O racismo flagrante e o racismo subtil em Portugal. In J. Vala (Ed.), *Novos racismos. Perspectivas comparativas* (pp. 31-59). Oeiras: Celta.
- Vala, J., Ferreira, V. S., Lima, M. E., & Lopes, D. (2004). *Simetrias e identidades: Jovens negros em Portugal*. Oeiras: Celta.
- Vala, J., Lopes, D., & Brito, R. (1999). A construção social da diferença. Racialização e etnicização de minorias. In J. Vala (Ed.), *Novos racismos. Perspectivas comparativas*. (pp. 145-167). Oeiras: Celta.
- Vaughan, G. M., Tajfel, H., & Williams, J. (1981). Bias in reward allocation in an intergroup and interpersonal context. *Social Psychology Quarterly*, 44, 37-42.

- Ventura, P., & Monteiro, M. B. (1997). Sentença dos pais, escolas para os filhos. Das ideias às práticas. In M. B. Monteiro & P. Castro (Eds.), *Cada cabeça sua sentença. Ideias dos adultos sobre as crianças*. (pp. 139-169). Oeiras: Celta.
- Verkuten, M., & De Wolf, A. (2002). Being, feeling and doing: Discourses and ethnic self-definitions among minority group members. *Culture Psychology*, 8(4), 371-399.
- Verkuyten, M. (2004). Ethnic identity and social context. In M. Bennett & F. Sani (Eds.), *The development of the social self* (pp. 189-216). New York: Psychology Press.
- Verkuyten, M., Masson, K., & Elffers, H. (1995). Racial categorization and preference among older children in the netherlands. *European Journal of Social Psychology*, 25, 627-656.
- Verkuyten(a), M., & De Wolf, A. (2002). Being, Feeling and Doing: Discourses and Ethnic Self-definitions among Minority Group Members. *Culture Psychology*, 8(4), 371-399.
- Vieira, A. B. (1995). Racismo e teoria. *Ethnologia*, 3(4), 23-28.
- Wall, K., & São José, J. (2004). Managing work and care: A difficult challenge for immigrant families. *Social Policy & Administration*, 38(6), 591-621.
- Washington, V. (1980). Teachers in integrated classrooms: Profiles of attitudes, perceptions and behavior. *The Elementary School Journal*, 80(4), 183-201.
- Weeks, M. F., & Moore, R. P. (1981). Ethnicity-of-interviewer effects on ethnic respondents. *The Public Opinion Quarterly*, 45(2), 245-249.
- Willis, S., & Brophy, J. (1974). Origins of teachers' attitudes toward young children. *Journal of Educational Psychology*, 66(4), 520-529.
- Yee, M. D., & Brown, R. (1992). Self-evaluatons and intergroup attitudes in children aged three to nine. *Society for Research in Child Development*, 63, 619-629.
- Zack, I. (1973). Dimensions of Jewish-American identity. *Psychological Reports*, 33, 891-900.
- Zeichner, K. M. A. (1993). *A formação reflexiva dos professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.
- Zirkel, S. (2004). 50 years after Brown v. Board of Education: The promise and challenge of multicultural education. *Journal of Social Issues*, 60(1), 1-15.

ANEXOS

ANEXO 1 – Instrumento de recolha de dados do estudo 1

FICHA DE TRABALHO - QUEM SOU EU?

Nome: _____

Idade: _____ Data: _____

1 - Nesta ficha vais escrever quem tu és. São 10 palavras que vais escrever mas tem cuidado as palavras devem ser todas diferentes. Na página seguinte tens muitas palavras para tu leres e te ajudar a pensar.

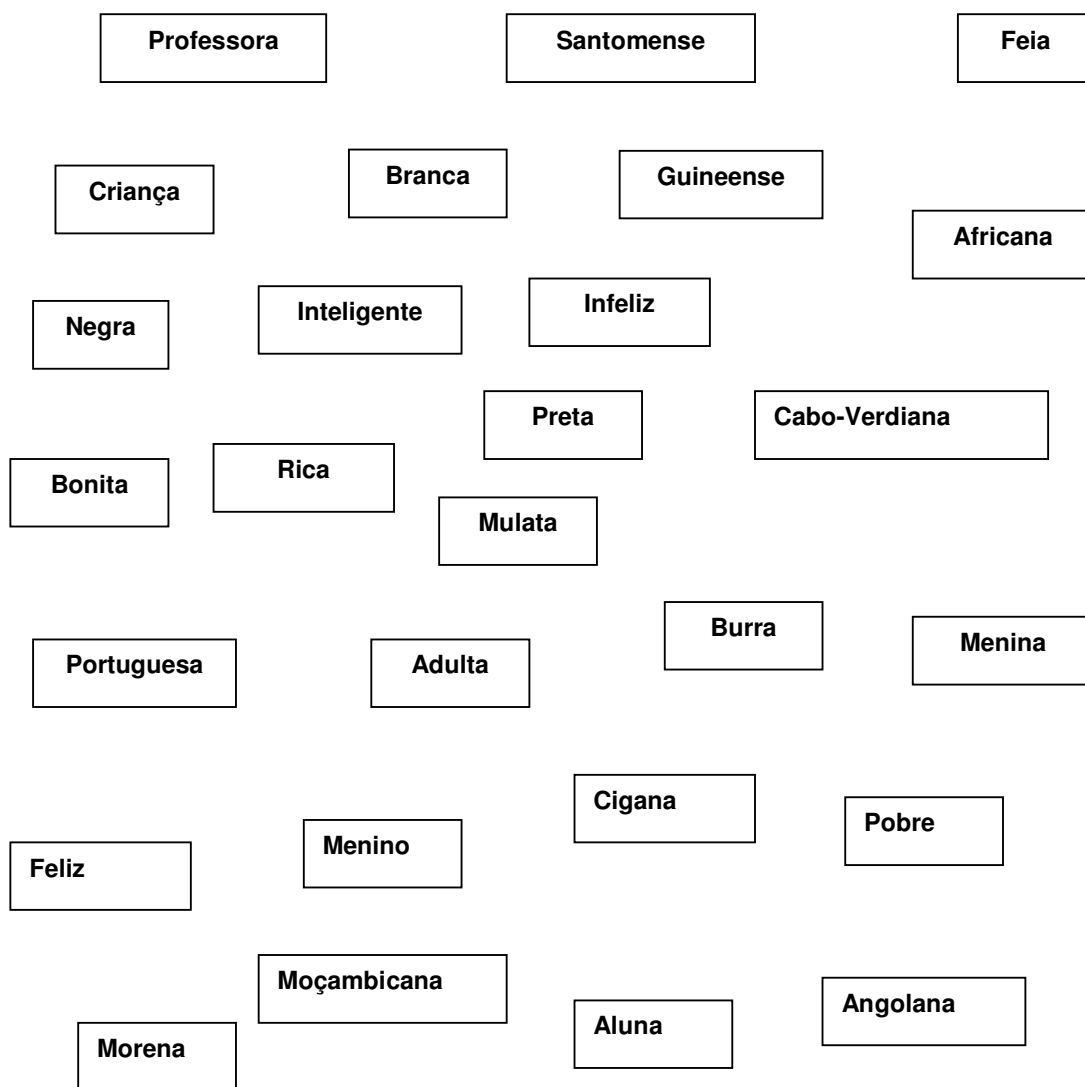
- 01 - ☺ ☹ Eu sou _____
- 02 - ☺ ☹ Eu sou _____
- 03 - ☺ ☹ Eu sou _____
- 04 - ☺ ☹ Eu sou _____
- 05 - ☺ ☹ Eu sou _____
- 06 - ☺ ☹ Eu sou _____
- 07 - ☺ ☹ Eu sou _____
- 08 - ☺ ☹ Eu sou _____
- 09 - ☺ ☹ Eu sou _____
- 10 - ☺ ☹ Eu sou _____

2 - Agora em cada linha vais pintar uma carinha.

Pinta a carinha sorridente se escreveste uma palavra que gostas de ser.

Pinta a carinha zangada se escreveste uma palavra que não gostas de ser.

Aqui estão exemplos de palavras que podes escolher para preencher a ficha.
Podes fazer um círculo à volta das palavras que são sobre ti.
Podes riscar as palavras que não são sobre ti.



ANEXO 2 – Ficha de treino do estudo 2

Nome: _____ Data: _____

Lê as perguntas e faz um **círculo** (**O**) no número da resposta que indica a tua opinião.

Vê o exemplo:				
És uma menina que gosta de receber presentes?				
1	2	3	4	5
Não concordo nada.	Concordo pouco.	Nem sim nem não.	Sim. Concordo.	Sim. Concordo muito.

I- Nesta escola existem meninos e meninas. Uns fazem bem desenhos e outros não.

a) Sentes que és boa a fazer desenhos?

1	2	3	4	5
Nunca me sinto boa a fazer desenhos.	Poucas vezes me sinto boa a fazer desenhos.	Algumas vezes sinto que sou boa a fazer desenhos.	Muitas vezes sinto que sou boa a fazer desenhos..	Sinto sempre que sou boa a fazer desenhos.

b) Qual é a importância que **saber fazer desenhos** tem para ti?

1	2	3	4	5
Nada Importante	Pouco importante	Nem muito nem pouco importante	Importante	Muito Importante

c) Sabes falar português e sabes falar inglês?

1	2	3	4	5
Só sei falar português	Mais português que inglês	Tanto português como inglês	Mais inglês que português	Só sei falar inglês

II - Lê as frases e diz se concordas ou não. Faz um **círculo** (**O**) no número da resposta que indica a tua opinião.

1- Eu gosto de estar doente.

1	2	3	4	5
Não concordo nada	Concordo pouco	Nem sim nem não	Sim. Concordo	Sim. Concordo muito

2- Eu gosto de comer chocolates

1	2	3	4	5
Não concordo nada	Concordo pouco	Nem sim nem não	Sim. Concordo	Sim. Concordo muito

III - Completa :

1) O nome de uma comida cabo-verdiana é _____

2) O nome de uma comida portuguesa é _____

ANEXO 3 – Instrumento de recolha de dados do estudo 2

QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS

Este questionário é para conhecer o que os meninos da tua idade pensam sobre a educação de crianças.

A tua opinião é muito importante e por isso vou pedir-te que respondas a todas as perguntas dando a tua ideia mais sincera.


Para começar, vais falar sobre ti. Responde a estas perguntas.

 Quantos anos tens? _____

 Em que ano andas? _____

 Qual é a cor dos teus olhos? _____

 Qual é a cor da tua pele? _____

 Quantos irmãos tens? _____

 Como se chama a tua mãe? _____

 Em que país nasceu a tua mãe? _____

 E tu, em que país nasceste? _____

 Em que país gostavas de viver quando cresceres? _____

 Já foste a Cabo Verde? _____

✱ Lê as perguntas e faz um círculo (○) à volta do número da resposta que indica a tua opinião

✱ Sentes-te português?

1	2	3	4	5
Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre

✱ É importante para ti ser português?

1	2	3	4	5
Nada importante	Pouco importante	Assim-assim	Importante	Muito importante

✱ Sentes-te cabo-verdiano?

1	2	3	4	5
Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre

✱ É importante para ti ser cabo-verdiano?

1	2	3	4	5
Nada importante	Pouco importante	Assim-assim	Importante	Muito importante

✱ Agora diz-me o que pensas da forma de viver dos portugueses e dos cabo-verdianos. Lê as frases e faz um círculo (○) à volta no número que indica a tua opinião.

✱ Eu acho importante estar com pessoas que são cabo-verdianas (amigos, colegas ou vizinhos).

1	2	3	4	5
Não concordo nada	Não concordo	Concordo assim-assim	Sim concordo	Sim concordo muito

✕ **Eu acho importante falar português.**

1	2	3	4	5
Não concordo nada	Não concordo	Concordo assim- assim	Sim concordo	Sim concordo muito

✕ **Eu acho importante viver da maneira dos cabo-verdianos.**

1	2	3	4	5
Não concordo nada	Não concordo	<i>Concordo</i> assim-assim	Sim concordo	Sim concordo muito

✕ **Eu acho importante estar com pessoas que são portuguesas (amigas, colegas ou vizinhos)**

1	2	3	4	5
Não concordo nada	Não concordo	<i>Concordo</i> assim-assim	Sim concordo	Sim concordo muito

✕ **Eu acho importante falar crioulo.**

1	2	3	4	5
Não concordo nada	Não concordo	<i>Concordo</i> assim-assim	Sim concordo	Sim concordo muito

✕ **Eu acho importante viver como os portugueses.**

1	2	3	4	5
Não concordo nada	Não concordo	<i>Concordo</i> assim-assim	Sim concordo	Sim concordo muito

✕ **Eu sou como sou e vivo como quero.**

1	2	3	4	5
Não concordo nada	Não concordo	<i>Concordo</i> assim-assim	Sim concordo	Sim concordo muito



Agora vamos falar da tua família. Para cada pergunta marca um círculo (○) no número da resposta que melhor indica a tua opinião.



A minha família quer que eu aprenda a viver da maneira dos portugueses.

1	2	3	4	5
Não é nada assim	Não é bem assim	É assim-assim	É assim	É mesmo assim



Em minha casa falam em crioulo.

1	2	3	4	5
Não é nada assim	Não é bem assim	É assim-assim	É assim	É mesmo assim



A minha família convive com muitas pessoas portuguesas.

1	2	3	4	5
Não é nada assim	Não é bem assim	É assim-assim	É assim	É mesmo assim



A minha família quer que eu aprenda a viver da maneira dos cabo-verdianos.

1	2	3	4	5
Não é nada assim	Não é bem assim	É assim-assim	É assim	É mesmo assim



A minha família fala muito sobre Portugal e os portugueses.

1	2	3	4	5
Não é nada assim	Não é bem assim	É assim-assim	É assim	É mesmo assim



Em minha casa ouvem muita música cabo-verdiana.

1	2	3	4	5
Não é nada assim	Não é bem assim	É assim-assim	É assim	É mesmo assim

 **A minha família convive com muitas pessoas cabo-verdianas.**

1	2	3	4	5
Não é nada assim	Não é bem assim	É assim-assim	É assim	É mesmo assim

 **Falam muito sobre Cabo Verde na minha família.**

1	2	3	4	5
Não é nada assim	Não é bem assim	É assim-assim	É assim	É mesmo assim

 **Em minha casa fazem muita comida cabo verdiana.**

1	2	3	4	5
Não é nada assim	Não é bem assim	É assim-assim	É assim	É mesmo assim

⚙ **Agora vamos falar do que tu fazes todos os dias quando estás em casa. Para cada pergunta marca um círculo (○) no número da resposta que melhor indica o que tu fazes.**

⚙ **Eu falo português em casa.**

1	2	3	4	5
Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre

⚙ **Eu brinco com amigos portugueses no meu bairro.**

1	2	3	4	5
Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre

⚙ Eu faço perguntas para saber coisas sobre Cabo Verde e os cabo-verdianos.

1	2	3	4	5
Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre

⚙ No meu bairro eu brinco com amigos cabo-verdianos.

1	2	3	4	5
Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre

⚙ Eu ouço música de cantores portugueses em casa.

1	2	3	4	5
Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre

⚙ Eu faço perguntas para saber coisas sobre Portugal e os Portugueses.

1	2	3	4	5
Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre

✍ Agora mais duas perguntas. Marca um (X) na resposta que achas que está bem para dizer a tua opinião.

✍ E tu? Tu dizes que és do grupo das pessoas...

Portuguesas e Cabo-verdianas	
Cabo-verdianas	
Portuguesas	

Justifica:



Obrigada pela tua colaboração!

ANEXO 4 – Instrumento de recolha de dados do estudo 3

FICHA DE TRABALHO - QUEM SOU EU?

Nome: _____

Idade: _____ Data: _____

1 - Nesta ficha vais escrever quem tu és. São 10 palavras que vais escrever mas tem cuidado as palavras devem ser todas diferentes. Na página seguinte tens muitas palavras para tu leres e te ajudar a pensar.

- 01 - Eu sou _____
- 02 - Eu sou _____
- 03 - Eu sou _____
- 04 - Eu sou _____
- 05 - Eu sou _____
- 06 - Eu sou _____
- 07 - Eu sou _____
- 08 - Eu sou _____
- 09 - Eu sou _____
- 10 - Eu sou _____

2 - Agora em cada linha vais pintar uma carinha.

Pinta a carinha sorridente se escreveste uma palavra que gostas de ser.

Pinta a carinha zangada se escreveste uma palavra que não gostas de ser.

Aqui estão exemplos de palavras que podes escolher para preencher a ficha.
Podes fazer um círculo à volta das palavras que são sobre ti.
Podes riscar as palavras que não são sobre ti.

Professora	Santomense	Feia	
Criança	Branca	Guineense	Engraçada
Negra	Inteligente	Infeliz	
Bonita	Rica	Vaidosa	Cabo-Verdiana
	Mulata		
Portuguesa	Adulta	Burra	Menina
Feliz	Menino	Cigana	Pobre
	Moçambicana	Aluna	Angolana

ANEXO 5 – Instrumento de recolha de dados do estudo 4

O Centro de Investigação e de Intervenção Social / ISCTE está a realizar um estudo que tem como objectivo conhecer a opinião dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre o desenvolvimento das crianças e a sua escolarização.

Para tal, seleccionámos várias escolas de Ensino Básico, incluindo aquela em que lecciona. Gostaríamos então que preenchesse este questionário, tendo em conta a sua experiência enquanto docente de alunos a frequentar o Ensino Básico. As respostas a este questionário são anónimas.

Instrução

Por favor, quando responder às questões que se seguem, pense apenas na sua experiência pessoal. Para responder, leia a afirmação que é apresentada, especificando depois o seu grau de acordo com a mesma, utilizando para o efeito a escala colocada imediatamente a seguir. Assinale a sua opção colocando um círculo em volta do nível de concordância que escolheu, como no seguinte exemplo:

0. As crianças gostam de lutar.

1	2	<input checked="" type="radio"/>	3	4	5
discordo muito	discordo	não concordo	concordo	concordo muito	
		nem concordo			

I. Questionário

1. Para as crianças desta idade o mais importante é que os professores as ensinem repetindo muitas vezes as informações básicas.
discordo muito 1 2 3 4 5 concordo muito

2. As crianças nascem todas diferentes umas das outras, com uma maneira de ser própria.

discordo muito 1 2 3 4 5 concordo muito

3. As crianças são todas diferentes, e na escola devem ser ensinadas da maneira que seja mais apropriada a cada uma.

discordo muito 1 2 3 4 5 concordo muito

4. Ter que ajudar os mais lentos da aula torna as crianças mais generosas.

discordo muito 1 2 3 4 5 concordo muito

5. Uma das coisas que nasce com as crianças é a capacidade para os estudos.

discordo muito 1 2 3 4 5 concordo muito

6. O contacto com crianças diferentes na escola favorece nas crianças a ideia de que "toda a gente é pessoa".

discordo muito 1 2 3 4 5 concordo muito

7. O que se passa na escola é entre a criança e o professor, e os pais devem interferir o menos possível.

discordo muito 1 2 3 4 5 concordo muito

8. O ensino é mais lento se juntarmos na mesma aula crianças rápidas e lentas a aprender.

discordo muito 1 2 3 4 5 concordo muito

9. À nascença todas as crianças são parecidas, só depois se tornam diferentes na forma de ser.

discordo muito 1 2 3 4 5 concordo muito

10. As crianças mais lentas da aula têm normalmente um certo atraso intelectual.

discordo muito 1 2 3 4 5 concordo muito

11. As crianças aprendem as coisas mais importantes observando o mundo à sua volta.

discordo muito 1 2 3 4 5 concordo muito

12. Às crianças só faz bem andarem na escola com outras muito diferentes, pois aprendem a aceitar, desde pequenas, essas diferenças.

discordo muito 1 2 3 4 5 concordo muito

13 Se os impulsos naturais das crianças não forem contrariados, elas podem vir a prejudicar a sociedade.

discordo muito 1 2 3 4 5 concordo muito

14. Os bons alunos ficam desmotivados quando estão na aula com alunos piores.

discordo muito 1 2 3 4 5 concordo muito

15. As crianças difíceis transformam-se em adultos difíceis.

discordo muito 1 2 3 4 5 concordo muito

16. É principalmente na escola que as crianças aprendem a aceitar os outros.

discordo muito 1 2 3 4 5 concordo muito

17. Quando as crianças entram para a escola, passa a ser a escola a grande responsável pela educação delas.

discordo muito 1 2 3 4 5 concordo muito

18. Ter na mesma turma crianças com línguas maternas diferentes torna mais difíceis as relações entre elas.

discordo muito 1 2 3 4 5 concordo muito

19. O que as crianças descobrem por si mesmas é o que elas ficam a saber melhor.

discordo muito 1 2 3 4 5 concordo muito

20. Mesmo depois de os filhos começarem a escola, os pais são os principais responsáveis pela educação deles.

discordo muito 1 2 3 4 5 concordo muito

21. As crianças precisam de ser inteligentes para terem bons resultados na escola.

discordo muito 1 2 3 4 5 concordo muito

22. As crianças que estudam numa língua diferente da sua têm, geralmente, piores resultados do que aquelas que estudam na sua própria língua.

discordo muito 1 2 3 4 5 concordo muito

23. Quando têm experiências negativas com uma criança de um grupo diferente, as crianças ficam com uma ideia negativa de todas as crianças desse grupo.

discordo muito 1 2 3 4 5 concordo muito

24. Uma criança desmotivada pode ter um mau rendimento na escola, mesmo que seja muito inteligente.

discordo muito 1 2 3 4 5 concordo muito

25. A educação em casa tem muito peso nas atitudes das crianças em relação a crianças diferentes da maioria.

discordo muito 1 2 3 4 5 concordo muito

26. Às crianças só faz bem andarem na escola com outras muito diferentes, porque é essa a realidade que podem encontrar fora da escola.

discordo muito 1 2 3 4 5 concordo muito

27. Quanto mais idade têm, mais difícil é para as crianças aceitar outras diferentes de si.

discordo muito 1 2 3 4 5 concordo muito

28. As crianças mais atrasadas da aula são tímidas e introvertidas

discordo muito 1 2 3 4 5 concordo muito

29. As coisas mais importantes que as crianças podem aprender são as que estão nos livros.

discordo muito 1 2 3 4 5 concordo muito

30. Pôr as crianças na escola é uma forma de garantir que todas tenham, na vida, oportunidades iguais.

discordo muito 1 2 3 4 5 concordo muito

Observações:

II - DADOS GERAIS

Os dados que lhe pedimos a seguir são anónimos. As suas respostas são importantes para podermos caracterizar a amostra de professores que respondeu a este questionário.

Dados pessoais e Caracterização da experiência profissional

Sexo: F ☐ M ☐ Idade: _____ Anos de Leccionação _____

Neste momento, a sua situação na escola em que se encontra é de:

- professor com turma ☐ - professor de apoio ☐ - membro de órgão de gestão ☐

Participação em projectos e formação

Indique em quais dos seguintes projectos participou:
formação em:

	Si m	Nã o
a) Nónio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Entreculturas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Ciência Viva	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Relação Escola-Família	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Nómada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Outros _____

A nível de formação inicial, teve

	Si m	Nã o
a) Educação para os media	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Ensino experimental	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Educação multicultural	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Relação com a família / comunidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Educação especial	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Outras _____

A nível de formação contínua, quais foram as áreas em que considera ter obtido formação significativa?

Indique, por favor, qual a sua experiência com os seguintes tipos de turmas:

	nenhum a	até 5 anos	até 10 anos	mais de 10 anos
Com crianças com deficiências auditivas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Com crianças com Síndrome de Down	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Com crianças com paralisia cerebral	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Com crianças sobredotadas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Com maioria de crianças lusas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Com n.º semelhante de crianças lusas e africanas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Com maioria de crianças africanas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Com maioria de crianças ciganas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Caracterização da turma

N.º de alunos _____

A maioria dos alunos da turma em que lecciona encontra-se no : 1.º - 2.º - 3.º - 4.º ano

Caracterização dos alunos

Indique, por favor, o n.º de alunos da sua turma que se inserem em cada um dos grupos indicados.

Sexo: Rapazes _____ / Raparigas _____

Idade: 6 _____ / 7 _____ / 8 _____ / 9 _____ / 10 _____ / 11 ou mais anos _____

Grupo Étnico: Lusas _____ / Africanas _____ / Ciganas _____ / U.Europeia _____
Outros – Quais? _____

Necessidades Educativas Especiais:

Deficiências auditivas _____ / Dificuldades de aprendizagem _____ / Sobredotados _____

Perturbações comportamentais _____ / Outras – Quais ? _____

MUITO OBRIGADO PELA SUA COLABORAÇÃO

ANEXO 6 – Instrumento B de recolha de dados do estudo 4

O Centro de Investigação e de Intervenção Social / ISCTE está a realizar um estudo sobre o desenvolvimento e escolarização das crianças que frequentam o 1º Ciclo do Ensino Básico Obrigatório.

Por ser esse o caso do seu filho, pedimos-lhe que responda ao questionário que se segue.

Pedimos que seja a mãe a responder porque uma parte do nosso estudo é com as mães, outra é com os pais, outra com professores e outra com as crianças. À escola do seu filho coube o questionário das mães.

Depois de responder, por favor meta o questionário no envelope, cole o envelope e entregue-o ao seu filho, para ele entregar à professora

Assim, as suas respostas serão confidenciais e anónimas. Misturadas com as das outras 400 mães a quem pedimos que respondessem, as suas opiniões vão ajudar-nos a perceber quais são as opiniões das mães das crianças que estão no 1º Ciclo. Por favor, tente responder a todas as perguntas, mesmo que não tenha muitas certezas sobre algumas. Não perca muito tempo em cada pergunta, pois todas as opiniões são válidas. Só queremos que nos dê a sua.

Para responder, ponha uma bola em volta do número que escolher, como neste **exemplo**:

0. As crianças gostam de lutar.

1 2 ☒ 3 4 5
discordo muito discordo não concordo concordo concordo muito
nem discordo

PENSE EM CRIANÇAS QUE DA IDADE DO SEU FILHO

I. Questionário

1. Para as crianças desta idade o mais importante é que os professores as ensinem repetindo muitas vezes as informações básicas.
discordo muito 1 2 3 4 5 concordo muito

2. As crianças nascem todas diferentes umas das outras, com uma maneira de ser própria.

discordo muito 1 2 3 4 5 concordo muito

3. As crianças são todas diferentes, e na escola devem ser ensinadas da maneira que seja mais apropriada a cada uma.

discordo muito 1 2 3 4 5 concordo muito

4. Ter que ajudar os mais lentos da aula torna as crianças mais generosas.

discordo muito 1 2 3 4 5 concordo muito

5. Uma das coisas que nasce com as crianças é a capacidade para os estudos.

discordo muito 1 2 3 4 5 concordo muito

6. O contacto com crianças diferentes na escola favorece nas crianças a ideia de que "toda a gente é pessoa".

discordo muito 1 2 3 4 5 concordo muito

7. O que se passa na escola é entre a criança e o professor, e os pais devem interferir o menos possível.

discordo muito 1 2 3 4 5 concordo muito

8. O ensino é mais lento se juntarmos na mesma aula crianças rápidas e lentas a aprender.

discordo muito 1 2 3 4 5 concordo muito

9. À nascença todas as crianças são parecidas, só depois se tornam diferentes na forma de ser.

discordo muito 1 2 3 4 5 concordo muito

10. As crianças mais lentas da aula têm normalmente um certo atraso intelectual.

discordo muito 1 2 3 4 5 concordo muito

11. As crianças aprendem as coisas mais importantes observando o mundo à sua volta.

discordo muito 1 2 3 4 5 concordo muito

12. Às crianças só faz bem andarem na escola com outras muito diferentes, pois aprendem a aceitar, desde pequenas, essas diferenças.

discordo muito 1 2 3 4 5 concordo muito

13 Se os impulsos naturais das crianças não forem contrariados, elas podem vir a prejudicar a sociedade.

discordo muito 1 2 3 4 5 concordo muito

14. Os bons alunos ficam desmotivados quando estão na aula com alunos piores.

discordo muito 1 2 3 4 5 concordo muito

15. As crianças difíceis transformam-se em adultos difíceis.

discordo muito 1 2 3 4 5 concordo muito

16. É principalmente na escola que as crianças aprendem a aceitar os outros.

discordo muito 1 2 3 4 5 concordo muito

17. Quando as crianças entram para a escola, passa a ser a escola a grande responsável pela educação delas.

discordo muito 1 2 3 4 5 concordo muito

PENSE EM CRIANÇAS QUE DA IDADE DO SEU FILHO

18. Ter na mesma turma crianças com línguas maternas diferentes torna mais difíceis as relações entre elas.

discordo muito 1 2 3 4 5 concordo muito

19. O que as crianças descobrem por si mesmas é o que elas ficam a saber melhor.

discordo muito 1 2 3 4 5 concordo muito

20. Mesmo depois de os filhos começarem a escola, os pais são os principais responsáveis pela educação deles.

discordo muito 1 2 3 4 5 concordo muito

21. As crianças precisam de ser inteligentes para terem bons resultados na escola.

discordo muito 1 2 3 4 5 concordo muito

22. As crianças que estudam numa língua diferente da sua têm, geralmente, piores resultados do que aquelas que estudam na sua própria língua.

discordo muito 1 2 3 4 5 concordo muito

23. Quando têm experiências negativas com uma criança de um grupo diferente, as crianças ficam com uma ideia negativa de todas as crianças desse grupo.

discordo muito 1 2 3 4 5 concordo muito

24. Uma criança desmotivada pode ter um mau rendimento na escola, mesmo que seja muito inteligente.

discordo muito 1 2 3 4 5 concordo muito

25. A educação em casa tem muito peso nas atitudes das crianças em relação a crianças diferentes da maioria.

discordo muito 1 2 3 4 5 concordo muito

26. Às crianças só faz bem andarem na escola com outras muito diferentes, porque é essa a realidade que podem encontrar fora da escola.

discordo muito 1 2 3 4 5 concordo muito

27. Quanto mais idade têm, mais difícil é para as crianças aceitar outras diferentes de si.

discordo muito 1 2 3 4 5 concordo muito

28. As crianças mais atrasadas da aula são tímidas e introvertidas

discordo muito 1 2 3 4 5 concordo muito

29. As coisas mais importantes que as crianças podem aprender são as que estão nos livros.

discordo muito 1 2 3 4 5 concordo muito

30. Pôr as crianças na escola é uma forma de garantir que todas tenham, na vida, oportunidades iguais.

discordo muito 1 2 3 4 5 concordo muito

II - DADOS GERAIS

Os dados que lhe pedimos a seguir são anónimos. As suas respostas são importantes.

1- Com quem vive a criança? _____

2- Idade da criança:____ 3- Idade da Mãe:____ 4- Idade do Pai:____

5- Profissão da Mãe:_____ 6-Profissão do Pai:_____

7-Nacionalidade da Mãe:_____ 8-Nacionalidade do
Pai:_____

9- Escolaridade dos Pais: (Assinale com uma cruz a opção correcta)

	Mãe	Pai
Não tem estudos		
4ª classe incompleta		
4ª classe completa		
Ciclo Preparatório		
9º Ano (antigo 5º ano do Liceu)		
12 Ano (antigo 7º ano do Liceu) ou equivalente		
Curso Superior		

ANEXO 7 – Instrumento de recolha de dados do estudo 5

ESTUDO SOBRE EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS COM MÃES DE FAMÍLIAS CABO-VERDIANAS

Venho pedir para falares sobre a educação dos teus filhos para um estudo que estão a fazer sobre a maneira como as mães com família em Cabo Verde educam os filhos. Vamos falar de um dos teus filhos. Tens um filho que anda na escola primária? SIM/NÃO.

De que filho vamos falar? _____ Que idade tem? _____. Em que classe é que anda? _____ Nesta entrevista, pensa sempre neste filho, pode ser?

Queria também saber qual o lugar onde nasceu o pai deste teu filho? _____ Qual é a nacionalidade dele? _____ Se imigrou para Portugal, podes dizer há quantos anos veio para Portugal? _____

E tu? Em que lugar nasceste? _____ Qual é a tua idade? ____ Qual é a tua nacionalidade? _____ Se imigraste para Portugal, podes dizer-me há quantos anos vieste? _____

As primeiras perguntas são sobre como te sentes. Cada pessoa tem a sua forma de sentir independentemente dos papéis que tem. Como vives em Portugal e que tens família ligada a Cabo Verde queria saber como pensa em relação a ser portuguesa e a ser cabo-verdiana.

1.1 Sentes ser Portuguesa? Do grupo das pessoas Portuguesas?

1	2	3	4	5
Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre

1.2 É importante para ti ser portuguesa?

1	2	3	4	5
Nada importante	Pouco importante	Assim-assim	Importante	Muito importante

1.3 Sentes ser Cabo-verdiana? Do grupo das pessoas Cabo-verdianas?

1	2	3	4	5
Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre

1.4 É importante para ti ser Cabo-verdiana?

1	2	3	4	5
Nada importante	Pouco importante	Assim-assim	Importante	Muito importante

2 - Vamos falar da educação dos filhos. Sabemos que umas pessoas educam mais os filhos de uma maneira e outras de outra. Como é que tu pensas a educação? Vou fazer perguntas que queria que respondesses. São sobre casa e sobre a escola.	Nunca Não concordo	Acho que não	Mais ou menos verdade	Sim, é verdade	Sim muito. É muito verdade
1 – Penso que, com os filhos, deve-se falar principalmente em crioulo.					
2 – Penso que, com os filhos, não importa pensar o que se fala. Fala-se crioulo, fala-se português.					
3 – O melhor que se pode fazer aos filhos é falar sempre com eles em bom português					
4 – Os filhos escolhem falar crioulo. Os pais não podem fazer nada.					
5– A escola é que é responsável em ensinar português às crianças.					
6– Penso que o professor deve conhecer as origens dos alunos e falar de Cabo Verde aos cabo-verdianos. Pedir trabalhos sobre Cabo Verde.					
7 – Para o professor devem ser todos iguais. Portugueses ou cabo-verdianos.					
8– Os professores devem proibir as crianças de falar crioulo na escola para elas aprenderem português					

3 - Agora vamos falar da cultura. Da forma como as crianças são habituadas em casa e das coisas que falam. Vou dizer diferentes maneiras de as mães pensarem. Queria saber qual é a tua maneira de pensar.	Nunca Não concordo	Acho que não	Mais ou menos verdade	Sim, é verdade	Sim muito. É muito verdade
1 – Penso que é melhor para as crianças se conhecerem a cultura portuguesa e a cultura cabo-verdiana.					
2 –. Penso que é melhor para as crianças desenvolverem-se na cultura portuguesa.					
3– O mais importante é os pais transmitirem a cultura Cabo Verdiana.					
4 – Cada filho decide como é. Se quer saber se Cabo Verde ou de Portugal.					
5– Penso que existe muito racismo em Portugal.					
6 – As crianças sofrem muito com o racismo e falam disso em casa.					
7 – Acho importante avisar as crianças sobre o racismo. Falar com elas explicar o que fazer.					
8– Em casa é melhor ignorar a conversa do racismo. Não falar					
9 – A maneira de educar cabo-verdiana é muito diferente da ideia de educar cabo-verdiana.					

✍ Agora só mais umas perguntas:

Qual a tua profissão? _____ Quantos anos estiveste a estudar? _____ (escrever o que estudou)

Se o seu filho não tem a nacionalidade portuguesa, está a pensar em pedir? SIM/NÃO	Quais são os familiares da criança que são de Cabo Verde?
--	---

✍ Como gostavas que o teu filho se sentisse em adulto?

Cabo-verdiano	
Mais cabo-verdiano que português	
Tanto cabo-verdiano como português	
Mais português que Cabo-verdiano	
Português	
Outro	
Qual?	

✍ Como achas que o teu filho se sente agora?

Cabo-verdiano	
Mais cabo-verdiano que português	
Tanto cabo-verdiano como português	
Mais português que Cabo-verdiano	
Português	
Outro	
Qual?	

ANEXO 8 – Instrumento de recolha de dados do estudo 6

Estudo sobre os Alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Estou interessada em saber as características que as pessoas em geral utilizam para descrever crianças de vários grupos. Vamos pensar no grupo das crianças, alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, que têm em comum serem **lusas** (crianças com familiares portugueses). Peço que faça uma lista dos traços de personalidade, adjectivos ou frases que acha que as pessoas **em geral** usariam para descrever os **alunos lusos** com um todo. Pode escrever quantas características achar necessário para transmitir o conhecimento que tem do que as pessoas **em geral** têm dos **alunos lusos** e para os descrever de uma forma adequada. Não existem respostas certas ou erradas. Repare que não procuro conhecer a sua opinião pessoal sobre as crianças ou o que é justo ou correcto pensar sobre este grupo de crianças. Interessa-me apenas a sua opinião sobre o que as pessoas, em geral, pensam.

Obrigada pela sua colaboração

Luísa Carvalho

Folha de Resposta

1 - Escreva aqui a lista dos traços de personalidade, adjectivos ou frases que acha que as pessoas, em geral, usariam para descrever os **alunos lusos** com um todo.

2 - Precisava igualmente de alguns dados da sua identificação pessoal para eu poder caracterizar o grupo de professores que respondeu a esta tarefa. Apague os dados que não estão correctos.

Sexo:

Idade:

Anos de Serviço:

Experiência de leccionação em escolas multiétnicas:

Formação em Educação Multicultural após acabar a formação inicial:

Estudo sobre os Alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Estou interessada em saber as características que as pessoas em geral utilizam para descrever crianças de vários grupos. Vamos pensar no grupo das crianças, alunas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, que têm em comum serem **de origem africana** (com familiares oriundos dos PALOP). Peço que faça uma lista dos traços de personalidade, adjectivos ou frases que acha que as **pessoas, em geral**, usariam para descrever os **alunos de origem africana** com um todo. Pode escrever quantas características achar necessário para transmitir o conhecimento que tem do que as **pessoas, em geral**, têm dos **alunos de origem africana** e para os descrever de uma forma adequada. Não existem respostas certas ou erradas. Repare que não procuro conhecer a sua opinião pessoal sobre as crianças ou o que é justo ou correcto pensar sobre este grupo de crianças. Interessa-me apenas a sua opinião sobre o que as **pessoas, em geral**, pensam.

Obrigada pela sua colaboração

Luísa Carvalho

Folha de Resposta

1 - Escreva aqui a lista dos traços de personalidade, adjectivos ou frases que acha que as pessoas, em geral, usariam para descrever os **alunos africanos** com um todo.

2 - Precisava igualmente de alguns dados da sua identificação pessoal para eu poder caracterizar o grupo de professores que respondeu a esta tarefa. Apague os dados que não estão correctos.

Sexo:

Idade:

Anos de Serviço:

Experiência de leccionação em escolas multiétnicas:

Formação em Educação Multicultural após acabar a formação inicial:

Venho pedir a sua colaboração para responder a um questionário que se destina a um trabalho de investigação na área da psicologia social. Este trabalho é efectuado em parceria pelo Centro de Investigação e Intervenção Social do ISCTE e pela ESE de Setúbal. Os resultados serão publicados em revistas da especialidade. Garantimos-lhe total confidencialidade relativamente à informação recolhida. Depois de responder ao questionário, coloque-o no envelope e feche-o. Por favor, devolva à pessoa que lho entregou. Para garantir o seu anonimato, não escreva nada no envelope. Obrigada

Luísa Ramos de Carvalho – E.S.E. de Setúbal

QUESTIONÁRIO SOBRE CARACTERÍSTICAS DOS ALUNOS DE DIFERENTES GRUPOS ÉTNICOS

O estudo que estamos a desenvolver pretende conhecer quais as impressões gerais que os professores de 1.º CEB desenvolvem em relação às características de personalidade e ao desempenho escolar de alunos pertencentes a diferentes grupos étnicos. Nas duas primeiras questões, apresentamos uma lista de 38 características que, num estudo anterior, foram utilizadas por professores para descreverem alunos de diferentes grupos étnicos. Este questionário refere-se apenas ao grupo constituído **pelos alunos de origem africana**. Apenas na terceira questão, pedimos a sua opinião sobre os **alunos independentemente do grupo étnico** a que pertencem. Este questionário visa recolher as suas impressões pessoais, logo, não existem respostas certas nem erradas. Para cada questão dispõe de uma grande variedade de respostas possíveis para expressar a sua opinião e no final um espaço para fazer comentários ou observações que considerar importantes.

Obrigada pela sua colaboração

Identificação Inicial
(por favor, preencha ou assinale com um círculo a opção correcta)

Sexo		M	F
Idade			
Anos de serviço			
Naturalidade			
Nacionalidade			
Funções que desempenha na escola	Professor titular de turma Professor de apoio Outra		

Q1.

Pedimos-lhe que traduza as suas impressões pessoais sobre **os alunos de origem africana** utilizando a lista de palavras abaixo indicada. Preencha a folha, fazendo um

círculo à roda do número que melhor corresponde à sua impressão sobre este grupo de alunos.

Alunos de origem africana	Nada característico					Muito característico					
Bonitos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sociáveis	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Preguiçosos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tímidos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Defendem-se uns aos outros	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Comunicativos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Bons alunos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Trapalhões	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Gostam de dançar	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Desinteressados pela escola	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Orgulhosos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Bem-educados	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Problemáticos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Espontâneos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Malcriados	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Bons desportistas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Humildes	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Dificuldades na língua portuguesa	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Agressivos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sensíveis	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Com dificuldades de aprendizagem	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
De meio social favorecido	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Negros	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Simpáticos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Com família interessada	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Motivadas para aprender	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Burros	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Alunos de origem africana	Nada característico						Muito característico					
Branços	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Manhosos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Inteligentes	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Com uma cultura própria	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Meigos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Sem apoio dos pais	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Alegres	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Sujos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Responsáveis	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Vingativos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
De meio social desfavorecido	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	

Q2.

Agora estamos interessados em que avalie em que grau considera positivas ou negativas, as mesmas características, para descrever os alunos em geral. Preencha a folha, fazendo um círculo à roda do número que melhor corresponde à sua avaliação da positividade ou negatividade das características incluídas na tabela.

Características	Completamente negativa						Completamente positiva					
Bonitos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Sociáveis	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Preguiçosos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Tímidos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Defendem-se uns aos outros	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Comunicativos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Bons alunos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Trapalhões	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Gostam de dançar	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Desinteressados pela escola	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Orgulhosos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Bem-educados	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Problemáticos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	

Características	Completamente negativa					Completamente positiva					
Espontâneos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Malcriados	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Bons desportistas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Humildes	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Dificuldades na língua portuguesa	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Agressivos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sensíveis	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Com dificuldades de aprendizagem	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
De meio social favorecido	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Negros	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Simpáticos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Com família interessada	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Motivadas para aprender	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Burros	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Brancos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Manhosos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Inteligentes	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Com uma cultura própria	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Meigos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sem apoio dos pais	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Alegres	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sujos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Responsáveis	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Vingativos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
De meio social desfavorecido	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Observações ou comentários sobre estas duas questões:

Q3.

Considerando agora a escolarização dos alunos de todos os grupos étnicos. Em que grau concorda ou discorda com as seguintes frases?

	Discordo totalmente			Concordo totalmente	
	1	2	3	4	5
Quando as crianças entram para a escola passa a ser esta a grande responsável pela sua educação	1	2	3	4	5
As crianças são todas diferentes e os professores devem ensinar cada uma da maneira mais apropriada	1	2	3	4	5
O que acontece na escola é entre a criança e o professor, os pais devem interferir o menos possível	1	2	3	4	5
É importante que os professores ensinem repetindo muitas vezes as informações básicas	1	2	3	4	5
As crianças aprendem as coisas mais importantes observando o mundo	1	2	3	4	5
Os melhores alunos ficam desmotivados quando estão numa turma com alunos mais fracos	1	2	3	4	5
Se os impulsos naturais não forem contrariados, as crianças podem vir a prejudicar a sociedade	1	2	3	4	5
As crianças mais lentas têm normalmente um certo atraso intelectual	1	2	3	4	5
As crianças precisam de ser inteligentes para ter bons resultados na escola	1	2	3	4	5
As coisas mais importantes que as crianças podem aprender estão nos livros	1	2	3	4	5
O ensino é mais lento se juntarmos crianças rápidas e lentas a aprender	1	2	3	4	5
Crianças difíceis tornam-se adultos difíceis	1	2	3	4	5
O que as crianças descobrem por si mesmas é o que elas ficam a saber melhor	1	2	3	4	5
A capacidade de estudar nasce com as crianças	1	2	3	4	5
À nascença todas as crianças são parecidas, só depois se tornam diferentes na forma de ser	1	2	3	4	5

Observações ou comentários sobre esta questão:

Identificação Final
(por favor, assinale com um "X")

Qual a composição étnica da escola em que está colocado?

Maioria de alunos lusos ☐

Maioria alunos de origem africana ☐

Tantos lusos como africanos ☐

Outra ☐

Qual a composição étnica da turma que lecciona? (só para professores com turma)

Maioria de alunos lusos ☐

Maioria alunos de origem africana ☐

Tantos lusos como africanos ☐

Outra ☐

Se é professor titular de turma

Lecciona uma turma de 1º ano ☐

Lecciona uma turma de 2º ano ☐

Lecciona uma turma de 3º ano ☐

Lecciona uma turma de 4º ano ☐

Outra ☐

Considera que tem feito formação no âmbito da educação multicultural?

Sim, considero que tenho formação ☐

Não, nunca fiz formação nessa área ☐

Considera que tem experiência de leccionação em escolas multiétnicas? (mais de 20% de crianças pertencentes a minorias étnicas)

Tenho muita experiência ☐

Tenho pouca experiência ☐

Não tenho este tipo de experiência de leccionação ☐

Considera que tem experiência de leccionação em escolas que servem populações economicamente carenciadas? (mais de 80% de crianças usufruem de apoio da acção social)

Tenho muita experiência ☐

Tenho pouca experiência ☐

Não tenho este tipo de experiência de leccionação ☐

Agradecemos-lhe muito a sua participação!

Olá!

Venho pedir a sua colaboração para responder a um questionário que se destina a um trabalho de investigação na área da psicologia social. Este trabalho é efectuado em parceria pelo Centro de Investigação e Intervenção Social do ISCTE e pela ESE de Setúbal. Os resultados serão publicados em revistas da especialidade. Garantimos-lhe total confidencialidade relativamente à informação recolhida. Depois de responder ao questionário, coloque-o no envelope e feche-o. Por favor, devolva à pessoa que lho entregou. Para garantir o seu anonimato, não escreva nada no envelope. Obrigada.

Luísa Ramos de Carvalho – E.S.E. de Setúbal

QUESTIONÁRIO SOBRE CARACTERÍSTICAS DOS ALUNOS DE DIFERENTES GRUPOS ÉTNICOS

O estudo que estamos a desenvolver pretende conhecer quais as impressões gerais que os professores de 1.º CEB desenvolvem em relação às características de personalidade e ao desempenho escolar de alunos pertencentes a diferentes grupos étnicos. Nas duas primeiras questões, apresentamos uma lista de 38 características que, num estudo anterior, foram utilizadas por professores para descreverem alunos de diferentes grupos étnicos. Este questionário refere-se apenas ao grupo constituído **pelos alunos de origem lusa (alunos com nacionalidade portuguesa)**. Na terceira questão, pedimos a sua opinião sobre a escolarização dos **alunos independentemente do grupo étnico** a que pertencem. Este questionário visa recolher as suas impressões pessoais, logo, não existem respostas certas nem erradas. Para cada questão dispõe de uma grande variedade de respostas possíveis para expressar a sua opinião e no final um espaço para fazer comentários ou observações que considerar importantes.

Obrigada pela sua colaboração

Identificação Inicial
(por favor, preencha ou assinale com um círculo a opção correcta)

Sexo		M	F
Idade			
Anos de serviço			
Naturalidade			
Nacionalidade			
Funções que desempenha na escola	Professor titular de turma Professor de apoio Outra		

Q1.

Pedimos-lhe que traduza as suas impressões pessoais sobre **os alunos de origem lusa** utilizando a lista de palavras abaixo indicada. Preencha a folha, fazendo um círculo à roda do número que melhor corresponde à sua impressão sobre este grupo de alunos.

Alunos de origem lusa	Nada característico						Muito característico					
Bonitos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Sociáveis	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Preguiçosos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Tímidos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Defendem-se uns aos outros	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Comunicativos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Bons alunos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Trapalhões	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Gostam de dançar	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Desinteressados pela escola	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Orgulhosos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Bem-educados	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Problemáticos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Espontâneos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Malcriados	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Bons desportistas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Humildes	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Dificuldades na língua portuguesa	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Agressivos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Sensíveis	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Com dificuldades de aprendizagem	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
De meio social favorecido	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Negros	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Simpáticos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Com família interessada	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Motivadas para aprender	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Burros	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	

Alunos de origem lusa	Nada característico						Muito característico					
Branços	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Manhosos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Inteligentes	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Com uma cultura própria	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Meigos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Sem apoio dos pais	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Alegres	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Sujos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Responsáveis	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Vingativos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
De meio social desfavorecido	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	

Q2.

Agora estamos interessados em que avalie em que grau considera positivas ou negativas, as mesmas características, para descrever os alunos em geral. Preencha a folha, fazendo um círculo à roda do número que melhor corresponde à sua avaliação da positividade ou negatividade das características incluídas na tabela.

Características	Completamente negativa						Completamente positiva					
Bonitos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Sociáveis	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Preguiçosos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Tímidos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Defendem-se uns aos outros	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Comunicativos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Bons alunos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Trapalhões	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Gostam de dançar	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Desinteressados pela escola	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Orgulhosos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Bem-educados	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Problemáticos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	

Características	Completamente negativa						Completamente positiva					
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Espontâneos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Malcriados	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Bons desportistas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Humildes	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Dificuldades na língua portuguesa	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Agressivos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Sensíveis	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Com dificuldades de aprendizagem	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
De meio social favorecido	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Negros	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Simpáticos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Com família interessada	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Motivadas para aprender	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Burros	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Brancos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Manhosos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Inteligentes	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Com uma cultura própria	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Meigos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Sem apoio dos pais	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Alegres	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Sujos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Responsáveis	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Vingativos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
De meio social desfavorecido	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	

Observações ou comentários sobre estas duas questões:

Q3.

Considerando agora a escolarização dos alunos de todos os grupos étnicos. Em que grau concorda ou discorda com as seguintes frases?

	Discordo totalmente			Concordo totalmente	
	1	2	3	4	5
Quando as crianças entram para a escola passa a ser esta a grande responsável pela sua educação	1	2	3	4	5
As crianças são todas diferentes e os professores devem ensinar cada uma da maneira mais apropriada	1	2	3	4	5
O que acontece na escola é entre a criança e o professor, os pais devem interferir o menos possível	1	2	3	4	5
É importante que os professores ensinem repetindo muitas vezes as informações básicas	1	2	3	4	5
As crianças aprendem as coisas mais importantes observando o mundo	1	2	3	4	5
Os melhores alunos ficam desmotivados quando estão numa turma com alunos mais fracos	1	2	3	4	5
Se os impulsos naturais não forem contrariados, as crianças podem vir a prejudicar a sociedade	1	2	3	4	5
As crianças mais lentas têm normalmente um certo atraso intelectual	1	2	3	4	5
As crianças precisam de ser inteligentes para ter bons resultados na escola	1	2	3	4	5
As coisas mais importantes que as crianças podem aprender estão nos livros	1	2	3	4	5
O ensino é mais lento se juntarmos crianças rápidas e lentas a aprender	1	2	3	4	5
Crianças difíceis tornam-se adultos difíceis	1	2	3	4	5
O que as crianças descobrem por si mesmas é o que elas ficam a saber melhor	1	2	3	4	5
A capacidade de estudar nasce com as crianças	1	2	3	4	5
À nascença todas as crianças são parecidas, só depois se tornam diferentes na forma de ser	1	2	3	4	5

Observações ou comentários sobre esta questão:

IDENTIFICAÇÃO FINAL

(por favor, assinale com um "X")

Qual a composição étnica da escola em que está colocado?

Maioria de alunos lusos ☐

Maioria alunos de origem africana ☐

Tantos lusos como africanos ☐

Outra ☐

Qual a composição étnica da turma que lecciona? (só para professores com turma)

Maioria de alunos lusos ☐

Maioria alunos de origem africana ☐

Tantos lusos como africanos ☐

Outra ☐

Se é professor titular de turma

Lecciona uma turma de 1º ano ☐

Lecciona uma turma de 2º ano ☐

Lecciona uma turma de 3º ano ☐

Lecciona uma turma de 4º ano ☐

Outra ☐

Considera que tem feito formação no âmbito da educação multicultural?

Sim, considero que tenho formação ☐

Não, nunca fiz formação nessa área ☐

Considera que tem experiência de leccionação em escolas multiétnicas? (mais de 20% de crianças pertencentes a minorias étnicas)

Tenho muita experiência ☐

Tenho pouca experiência ☐

Não tenho este tipo de experiência de leccionação ☐

Considera que tem experiência de leccionação em escolas que servem populações economicamente carenciadas? (mais de 80% de crianças usufruem de apoio da acção social)

Tenho muita experiência ☐

Tenho pouca experiência ☐

Não tenho este tipo de experiência de leccionação ☐

Agradecemos-lhe muito a sua participação!

